



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΠΑ)

Διερευνητική μελέτη περίπτωσης των Κοινοτήτων Πρακτικής με έμφαση στο  
Στοχασμό και την Επαγγελματική Ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ Α. ΚΩΣΤΑΣ

**Εξεταστική Επιτροπή**

Αλιβίζος Σοφός	Αναπληρωτής Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Κωνσταντίνος Βρατσάλης	Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Κωνσταντίνος Τσολακίδης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Λούση Αβρααμίδου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Λευκωσίας	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Αθανάσιος Νταραντούμης	Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής	Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Θαρρενός Μπράτισης	Επίκουρος Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Μαρία Δάρρα	Λέκτορας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Ρόδος 2015



## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διδακτορική διατριβή, θεωρώ υποχρέωση μου να εκφράσω δημόσια τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους/ες με στήριξαν και πίστεψαν σε αυτήν την προσπάθεια.

Πρωτίστως, θέλω να ευχαριστήσω τον κύριο *Αλιβίζο Σοφό*, όχι απλώς γιατί όλα αυτά τα χρόνια επέβλεψε την διατριβή και συνετέλεσε αποφασιστικά στην ολοκλήρωσή της, αλλά και γιατί δημιούργησε ένα γόνιμο περιβάλλον επιστημονικού και ερευνητικού διαλόγου και συνεργασίας που με βοήθησε να διευρύνω τον τρόπο σκέψης μου στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αλλά και γενικότερα στο τρόπο ερευνητικού προβληματισμού. Η γεφύρωση ανάμεσα στην Επιστήμη της Πληροφορικής και την Παιδαγωγική Σκέψη - μέσα από τη θεώρηση των Νέων Μέσων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία - δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την δική του καθοδήγηση και επιστημονική προσέγγιση.

Θερμά ευχαριστώ τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, τον κύριο *Κωνσταντίνο Βρατσάλη* για την σημαντική βοήθεια που μου πρόσφερε όλα αυτά τα χρόνια και του οποίου η ακούραστη προσήλωση στην Παιδαγωγική Επιστήμη και στο Παιδαγωγικό Τμήμα αποτελεί πηγή έμπνευσης και δύναμης για όλους εμάς και τον κύριο *Κωνσταντίνο Τσολακίδη*, τόσο για την σημαντική βοήθεια του κατά την διάρκεια αυτής της προσπάθειας, όσο κυρίως γιατί μέσα από την μεταξύ μας συνεργασία ήρθα για πρώτη φορά σε επαφή με τις εφαρμογές των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, μέσα από δικές του καινοτόμες δραστηριότητες, τόσο σε ερευνητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο.

Ευχαριστώ επίσης θερμά, τόσο για την τιμή που μου έκαναν να συμμετάσχουν ως μέλη της εξεταστικής επιτροπής όσο και για τις πολύ χρήσιμες συμβουλές και εύστοχες παρατηρήσεις τους, την κυρία *Λούση Αβρααμίδου* από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, τον κύριο *Αθανάσιο Νταραντούμη* από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, τον κύριο *Θαρρενό Μπράτιση* από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και την κυρία *Μαρία Δάρρα* από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ευχαριστίες οφείλω να εκφράσω στο σύνολο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το οποίο υπηρετώ εδώ και πολλά χρόνια, για την αμέριστη στήριξη και εμπιστοσύνη στο πρόσωπο μου, καθώς και σε συναδέλφους που με ενθάρρυναν και εμπύχωναν όλο αυτό το διάστημα.

Τέλος, τις μεγαλύτερες ευχαριστίες και την αγάπη μου τις οφείλω στην οικογένεια μου, η οποία πάντα ήταν εκεί ακόμα και όταν εγώ ήμουν απών...



## Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή, αποτελεί ερευνητική προσπάθεια η οποία εστιάζει στην προετοιμασία των φοιτητών/τριων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου κατά την πρακτική τους άσκηση στο σχολείο, εκτεινόμενη σε δύο διαστάσεις: (α) την **παιδαγωγική** διάσταση, η οποία σχετίζεται με την «αναδυόμενη» επαγγελματική ταυτότητα και το στοχασμό πάνω στην πράξη για τον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό την περίοδο της πρακτικής άσκησης στο σχολείο και (β) την **τεχνολογική** διάσταση, η οποία σχετίζεται με την ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (**e-ΚΠΑ**), ως μια διαδικτυακή πλατφόρμα με χαρακτηριστικά κοινωνικού δικτύου για την στήριξη και διευκόλυνση της εργασίας και συνεργασίας των φοιτητών/τριων, την περίοδο της πρακτικής τους άσκησης στο σχολείο.

Κεντρικό ερευνητικό θέμα, όπως αναδείχθηκε και μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και οδήγησε στην ανάπτυξη της προβληματικής της έρευνας, αποτέλεσε **«η διερεύνηση του ρόλου μιας εικονικής κοινότητας ως μέσο στήριξης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης»**. Το θέμα εξειδικεύθηκε σε δύο ερευνητικούς άξονες, με 1<sup>ο</sup> την **«διερεύνηση και αξιολόγηση της συμβολής της e-ΚΠΑ στην πρακτική άσκηση»** και 2<sup>ο</sup> την **«διερεύνηση του επιπέδου στοχασμού των φοιτητών/τριων και των διαστάσεων της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, μέσα από την συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ»**.

Για την διερεύνηση των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η **Μελέτη Περίπτωσης**. Τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, εντάσσονται στη λογική των Μεικτών Μεθόδων, αλλά με έμφαση στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, με τεχνικές ανάλυσης περιεχομένου, τα οποία προέρχονταν πρωτίστως από τα ηλεκτρονικά μηνύματα των χρηστών της e-ΚΠΑ.

Η ανάλυση και συνάθροιση των αποτελεσμάτων έδειξε πως κατά την διάρκεια του εξαμήνου της πρακτικής άσκησης, στο πλαίσιο της κοινότητας ανιχνεύθηκε ένα μαθησιακό/αναπτυξιακό μονοπάτι (*learning/developmental trajectory*) διαμέσου του οποίου οι φοιτητές πέτυχαν βελτίωση στο επίπεδο της μαθησιακής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης, της κοινωνικό-συναισθηματικής τους κατάστασης και του βαθμού ικανοποίησης τους από την πρακτική άσκηση. Παράλληλα, ενισχύθηκε το μέσο επίπεδο στοχαστικής σκέψης τους και αποτυπώθηκε το μοτίβο εξέλιξης των διαστάσεων της αναδυόμενης επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, πέρα από τις όποιες δυσκολίες σε επίπεδο φόρτου εργασίας, οι οποίες παρατηρήθηκαν.

Επιπλέον, σε τεχνολογικό επίπεδο αποτυπώθηκε η εφικτότητα και βιωσιμότητα της χρήσης υπηρεσιών της Νεφο-Υπολογιστικής (*Cloud Computing*), για την υποστήριξη συνεργατικών τεχνολογικών περιβαλλόντων σε ακαδημαϊκό επίπεδο.



## Abstract

This doctoral thesis, is a research effort that focuses on the preparation phase of student teachers during their practicum placement in schools, spanned in two dimensions: (a) the *educational* dimension, which is related to the “emerging” professional identity and the reflection on practice for student teachers during school placement and (b) the *technological* dimension, which is related to the electronic Community of Teachers’ Practicum (**e-CTP**), as an online collaborative platform with social network characteristics, in order to support and facilitate the work and cooperation of students during this period.

The main research topic, as it revealed through the literature review and led to the establishment of this research design, was the "*investigation of the role of a virtual community as a means of supporting student teachers during their internship*". It was based on two research axes, with 1<sup>st</sup> axis as the "*investigation and evaluation of the contribution of e-CTP during practicum*" and the 2<sup>nd</sup> axis as the "*investigation of reflection levels within students and various dimensions of their emerging professional identity, through their participation in e-CTP*".

**Case Study** was chosen as the research methodology, while collection and analysis of data followed the rationale of Mixed Methods, but with emphasis on the analysis of qualitative data, using content analysis techniques on various electronic messages.

The analysis and aggregation of the results showed that during the six months of internship, a “learning /developmental trajectory“ was identified within the community, through which students have achieved an improvement on their learning and development level, social-emotional situation and their degree of practicum’s satisfaction, while boosting their average level of reflection, beyond any difficulties that were observed, such as work overload. Moreover, the viability of Cloud-Computing services was evident, in order to support collaborative environments within teachers’ preparation institutions.



## Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες .....	i
Περίληψη .....	ii
Abstract .....	iii
Πίνακας Περιεχομένων .....	iv
Συντομογραφίες .....	x
Ευρετήριο Πινάκων .....	xi
Ευρετήριο Εικόνων/Σχημάτων .....	xiv
<b>Κεφ. 1 - Εισαγωγή .....</b>	<b>1</b>
1.1 Προβληματική & Άξονες της Έρευνας .....	1
1.2 Μεθοδολογία της Έρευνας .....	4
1.3 Σημασία & Πρωτοτυπία της Έρευνας .....	5
1.4 Χρονοδιάγραμμα Εκπόνησης της Διατριβής .....	6
1.5 Δομή της Διατριβής .....	6
Μέρος Ι ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ .....	9
<b>Κεφ. 2 - Νέα Μέσα, ΤΠΕ, Εκπαιδευτική Τεχνολογία .....</b>	<b>10</b>
2.1 Εισαγωγή .....	10
2.2 Έννοιες & ορισμοί .....	10
2.3 Μέσο & Τεχνολογία .....	12
2.4 Ένταξη των νέων Μέσων στην Εκπαίδευση .....	13
2.5 Web 2.0 & Κοινωνικό Λογισμικό .....	17
2.6 Οι Εκπαιδευτικές Δυνατότητες του Web 2.0 .....	19
2.7 Σύνοψη .....	22
<b>Κεφ. 3 - Εικονικές Κοινότητες .....</b>	<b>23</b>
3.1 Εισαγωγή .....	23
3.2 Η Κοινότητα .....	24
3.2.1 Εννοιολογική Προσέγγιση .....	24
3.2.2 Δομικά Χαρακτηριστικά .....	24
3.3 Η Εικονική Κοινότητα .....	25
3.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση .....	25
3.3.2 Ιστορική Εξέλιξη .....	26
3.3.3 Δομικά Χαρακτηριστικά .....	27
3.3.4 Υποκείμενες Θεωρίες Μάθησης .....	29



3.4	Τυπολογία Κοινοτήτων .....	31
3.5	Η Κοινότητα Πρακτικής (ΚΠ) .....	35
3.5.1	Ιστορική & Εννοιολογική Προσέγγιση .....	36
3.5.2	Δομικά Στοιχεία .....	37
3.5.3	Συστατικά της κοινωνικής θεωρίας μάθησης .....	38
3.6	Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής (ΔΚΠ) .....	40
3.7	Σύνοψη Κεφαλαίου .....	44
<b>Κεφ. 4 - Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Υφιστάμενης Κατάστασης .....</b>		<b>45</b>
4.1	Εισαγωγή .....	45
4.2	Στόχοι Βιβλιογραφικής Έρευνας .....	45
4.3	Έρευνες στις Διαδικτυακές Κοινότητες .....	46
4.4	Έρευνες στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών .....	49
4.4.1	Παρουσίαση Ερευνών .....	50
4.4.2	Ανάλυση Ερευνών .....	64
4.4.3	Γενικά Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις .....	69
4.5	Σύνοψη .....	71
<b>Μέρος II ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....</b>		<b>73</b>
<b>Κεφ. 5 - Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού .....</b>		<b>74</b>
5.1	Εισαγωγή .....	74
5.2	Η Έννοια της Ταυτότητας .....	74
5.3	Ο Επαγγελματισμός του Εκπαιδευτικού .....	76
5.3.1	Εννοιολογική & Ιστορική Προσέγγιση .....	76
5.3.2	Φάσεις Εξέλιξης Επαγγελματισμού .....	80
5.3.3	Χαρακτηριστικά του Επαγγελματισμού .....	81
5.4	Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού .....	82
5.4.1	Παράγοντες Επαγγελματικής Ανάπτυξης .....	83
5.4.2	Προσεγγίσεις στην Επαγγελματική Ανάπτυξη .....	84
5.5	Ταυτότητα Εκπαιδευτικού .....	85
5.5.1	Έννοιες-Ορισμοί .....	85
5.5.2	Διαστάσεις της Ταυτότητας Εκπαιδευτικού .....	88
5.6	Ταυτότητα Εκπαιδευόμενου Εκπαιδευτικού .....	93
5.6.1	Έννοιες-Ορισμοί .....	93
5.6.2	Ρόλος της Ταυτότητας στους Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς .....	93
5.6.3	Διαστάσεις της Ταυτότητας Εκπαιδευμένων Εκπαιδευτικών .....	95
5.7	Σύνοψη Κεφαλαίου .....	98
<b>Κεφ. 6 - Ο Στοχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη .....</b>		<b>100</b>



6.1	Εισαγωγή.....	100
6.2	Ιστορική Προσέγγιση.....	100
6.2.1	<i>Η Παρακαταθήκη του Dewey.....</i>	<i>101</i>
6.2.2	<i>Από τον νεωτερισμό στο μετανεωτερισμό.....</i>	<i>103</i>
6.2.3	<i>Η Προσέγγιση του Schöen.....</i>	<i>104</i>
6.3	Εννοιολογικό Πλαίσιο.....	108
6.3.1	<i>Οροι και Έννοιες.....</i>	<i>108</i>
6.3.2	<i>Τυπολογία Στοχασμού.....</i>	<i>111</i>
6.3.3	<i>Επίπεδα Στοχασμού.....</i>	<i>112</i>
6.4	Χρησιμότητα του Στοχασμού.....	116
6.5	Στοχασμός & Ανερχόμενος Εκπαιδευτικός.....	118
6.6	Ενδυνάμωση της Στοχαστικής Πρακτικής.....	120
6.7	Σύνοψη Κεφαλαίου.....	123
<b>Κεφ. 7 - Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών &amp; Πρακτική Άσκηση.....</b>		<b>125</b>
7.1	Εισαγωγή.....	125
7.2	Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών.....	125
7.2.1	<i>Ιστορικές Καταβολές.....</i>	<i>125</i>
7.2.2	<i>Πρόγραμμα Σπουδών.....</i>	<i>126</i>
7.3	Η Πρακτική Άσκηση στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών.....	128
7.3.1	<i>Εννοιολογική Προσέγγιση.....</i>	<i>128</i>
7.3.2	<i>Διεθνής &amp; Ελληνική Πραγματικότητα.....</i>	<i>131</i>
7.4	Πρακτική Άσκηση στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου.....	133
7.4.1	<i>Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος.....</i>	<i>133</i>
7.4.2	<i>Οργάνωση Πρακτικής Άσκησης.....</i>	<i>134</i>
7.5	Σύνοψη Κεφαλαίου.....	135
<b>Μέρος III ΈΡΕΥΝΑ &amp; ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>		<b>137</b>
<b>Κεφ. 8 - Παιδαγωγικό &amp; Τεχνολογικό Πλαίσιο Έρευνας.....</b>		<b>138</b>
8.1	Εισαγωγή.....	138
8.2	Επισκόπηση Πλαισίου.....	138
8.3	Ολιστικό Μοντέλο Πρακτικής Άσκησης.....	143
8.4	Στοχοθεσία της Πρακτικής Άσκησης.....	145
8.5	Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΠΑ).....	147
8.5.1	<i>Προ-έρευνα με το Blogger ως Ηλεκτρονικό Ημερολόγιο.....</i>	<i>148</i>
8.5.2	<i>Πιλοτική Έρευνα με Υπηρεσία Υπολογιστικού Νέφους.....</i>	<i>150</i>
8.5.2.1	<i>Γενικά για το Υπολογιστικό Νέφος.....</i>	<i>151</i>
8.5.2.2	<i>Η Υπηρεσία Υπολογιστικού Νέφους Grou.ps.....</i>	<i>156</i>



8.5.2.3	Η Πιλοτική Έρευνα .....	168
8.5.2.4	Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα.....	171
8.6	Σύνοψη .....	176
<b>Κεφ. 9 - Σχεδιασμός &amp; Μεθοδολογία Έρευνας .....</b>		<b>177</b>
9.1	Εισαγωγή.....	177
9.2	Η Μελέτη Περίπτωσης ως Ερευνητική Επιλογή.....	177
9.2.1	Εκπαιδευτική Έρευνα & Μελέτη Περίπτωσης.....	177
9.2.2	Χαρακτηριστικά της Μελέτης Περίπτωσης.....	180
9.2.3	Κριτήρια Ποιότητας της Μελέτης Περίπτωσης.....	184
9.3	Η Μελέτη Περίπτωσης της «e-ΚΠΑ».....	185
9.3.1	Τα Ερευνητικά Ερωτήματα .....	186
9.3.2	Η Μονάδα Ανάλυσης.....	187
9.3.2.1	Σχεδιασμός .....	187
9.3.2.2	Δείγμα Έρευνας.....	192
9.3.2.3	Κύκλος Ζωής της Κοινότητας.....	194
9.4	Πηγές Δεδομένων.....	197
9.5	Ερευνητικά Εργαλεία .....	201
9.5.1	Η Ανάλυση Περιεχομένου .....	201
9.5.1.1	Μοντέλο Ανάλυσης Επιπέδων Στοχασμού .....	206
9.5.1.2	Μοντέλο Ανάλυσης Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας.....	210
9.5.2	Ερωτηματολόγιο Συνολικής Αξιολόγησης (ΕΣΑ) e-ΚΠΑ .....	212
9.5.3	Κλίμακα Μαθησιακών Στυλ.....	213
9.5.4	Κλίμακα Εμπειριών & Αντιλήψεων Φοιτητών για την Πρακτική Άσκηση.....	215
9.5.5	Κλίμακα ΤΡΑСK Εκπαιδευόμενων Εκπαιδευτικών .....	217
9.5.6	Τεστ Στατιστικής Συσχέτισης.....	218
9.6	Εγκυρότητα & Αξιοπιστία.....	220
9.7	Περιορισμοί & Ιδιαιτερότητες της Έρευνας .....	221
9.8	Σύνοψη .....	223
<b>Κεφ. 10 - Αποτελέσματα: Ερευνητικός Άξονας 1 (ΕΑ1).....</b>		<b>224</b>
10.1	Εισαγωγή.....	224
10.2	Ερ1: Ποια ήταν η συνολική αποτίμηση λειτουργίας της e-ΚΠΑ;.....	225
10.2.1	Δραστηριότητα Χρηστών.....	225
10.2.1.1	FORUM.....	225
10.2.1.2	BLOG .....	228
10.2.1.3	CHAT .....	230
10.2.1.4	Λοιπές Αναρτήσεις.....	231





10.2.1.5	Συγκεντρωτικά Στοιχεία.....	231
10.2.1.6	Δραστηριότητα στην e-ΚΠΑ, Δεξιότητες σε ΤΠΕ & TRACK .....	232
10.2.2	Δομικά Χαρακτηριστικά & Παράγοντες Επιτυχίας.....	234
10.3	Ερ2: Ποια ήταν η συνολική αξιολόγηση της e-ΚΠΑ;.....	236
10.4	Ερ3: Ποια ήταν η επίδραση της e-ΚΠΑ και του Ολιστικού Μοντέλου στην πρακτική άσκηση; .....	244
10.5	Ερ4: Αναπτύχθηκε επικοινωνία & συνεργασία μεταξύ των μελών; .....	258
10.5.1	Ανάλυση της Σύγχρονης Επικοινωνίας μέσω Chat.....	261
10.6	Σύνοψη .....	265
<b>Κεφ. 11 - Αποτελέσματα: Ερευνητικός Άξονας 2 (ΕΑ2).....</b>		<b>267</b>
11.1	Εισαγωγή.....	267
11.2	Ερ5: Τι επίπεδα στοχασμού επιτεύχθηκαν από τα μέλη της e-ΚΠΑ; .....	268
11.3	Ερ6: Ποια επιμέρους χαρακτηριστικά των επιπέδων στοχασμού αναδείχθηκαν;.....	280
11.3.1	Παρακολούθηση.....	281
11.3.2	Μικροδιδασκαλία.....	283
11.3.3	Διδασκαλία.....	286
11.3.4	Απολογισμός.....	289
11.4	Ερ7: Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού αναδείχθηκαν; .....	290
11.4.1	Παιδαγωγική Διάσταση.....	293
11.4.2	Διανοητική Διάσταση .....	297
11.4.3	Κοινωνική Διάσταση.....	301
11.4.4	Εργασιακή Διάσταση.....	305
11.4.5	Προσωπική Διάσταση .....	308
11.4.6	Διαισθητική Διάσταση.....	311
11.4.7	Σχέση Διαστάσεων και Αντιλήψεων περί Πρακτικής Άσκησης.....	314
11.5	Σύνοψη .....	316
<b>Κεφ. 12 - Συμπεράσματα &amp; Προεκτάσεις.....</b>		<b>317</b>
12.1	Εισαγωγή.....	317
12.2	Ανασκόπηση Προβληματικής .....	317
12.3	Η Επιβεβαίωση του Κεντρικού Ερευνητικού Ζητήματος.....	318
12.3.1	Απαντώντας τον 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Άξονα.....	319
12.3.2	Απαντώντας τον 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Άξονα.....	324
12.4	Μελλοντικές Προεκτάσεις της Έρευνας .....	332
12.4.1	Επίπεδο Εφαρμογής.....	332
12.4.2	Επίπεδο Έρευνας .....	335



12.5 Σύνοψη .....	336
Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση .....	337
Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση.....	345
Βιβλιογραφία Μεταφρασμένη .....	373



## Συντομογραφίες

<b>ΑΠ:</b>	Ανάλυση Περιεχομένου
<b>ΔΚΠ:</b>	Διαδικτυακή Κοινότητα Πρακτικής
<b>ΕΚ:</b>	Εικονική Κοινότητα
<b>ΚΜ:</b>	Κοινότητα Μάθησης
<b>ΚΠ:</b>	Κοινότητα Πρακτικής
<b>ΜΠ:</b>	Μελέτη Περίπτωσης
<b>ΠΤΔΕ:</b>	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>ΕΣΑ:</b>	Ερωτηματολόγιο Συνολικής Αξιολόγησης
<b>ΤΠΕ:</b>	Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών
<b>CMS:</b>	Content Management System
<b>εΚΠΑ:</b>	Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης
<b>LMS:</b>	Learning Management System
<b>LPP:</b>	Legitimate Peripheral Participation
<b>LS:</b>	Learning Styles
<b>SN:</b>	Social Network



## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1 – Μέσο, τεχνολογία, εκπαιδευτική εφαρμογή (Bates, 2005).....	12
Πίνακας 2 – Δομικά χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών (Bates, 2005) .....	13
Πίνακας 3 – Web 1.0 vs. Web 2.0.....	17
Πίνακας 4 – Learning 1.0 vs. Learning 2.0 (Gunawardena et al., 2009).....	20
Πίνακας 5 – ΚΠ vs. Άλλων Οργανωσιακών Δομών (Wenger et al., 2002).....	36
Πίνακας 6 – ΚΠ vs. ΔΚΠ.....	41
Πίνακας 7 – Μεθοδολογία Ανάλυσης Απαιτήσεων ΔΚΠ.....	47
Πίνακας 8 – Έρευνες Σχετικά με Ταυτότητα, Στοχασμό & Τ.Π.Ε. ....	63
Πίνακας 9 – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Κατανομή ερευνών ανά χώρα προέλευσης .....	64
Πίνακας 10 – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Κατανομή ερευνών ανά πεδίο εστίασης.....	65
Πίνακας 11 – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Κατανομή τεχνολογίας ανά έτος .....	65
Πίνακας 12 – Ταυτότητα Εκπαιδευτικού: δομή/περιεχόμενο vs. δημόσιο/ιδιωτικό.....	92
Πίνακας 13 – Στοιχεία ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού (Payne, 2008) .....	98
Πίνακας 14 – Κατηγορίες/παραδόσεις στοχαστικής διδασκαλίας .....	112
Πίνακας 15 – Επίπεδα Στοχασμού .....	116
Πίνακας 16 – Πιλοτική Έρευνα: χρήση της κοινότητας .....	174
Πίνακας 17 – Μέθοδοι Ελέγχου Κριτηρίων Ποιότητας Μελέτης Περίπτωσης (Yin, 1984) .....	185
Πίνακας 18 – Συνεργαζόμενα Σχολεία Πρακτικής Άσκησης (Χειμ. 2011-12).....	188
Πίνακας 19 – Κύκλος Ζωής της e-ΚΠΑ: Ζητήματα & Δραστηριότητες.....	197
Πίνακας 20 - Πλήθος Τεχνουργημάτων Κοινότητας .....	199
Πίνακας 21 – Συσχέτιση Ερωτημάτων με Τεκμήρια & Είδος Ανάλυσης.....	201
Πίνακας 22 - Μοντέλο Επιπέδων Στοχασμού κατά Hough et al. (2004).....	208
Πίνακας 23 – Κατηγορίες ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού (Payne, 2008) .....	211
Πίνακας 24 – Κατηγορίες Forum.....	225
Πίνακας 25 – Forum: Στοιχεία Χρήσης από τα Μέλη στα Εβδομαδιαία Θέματα .....	231
Πίνακας 26 – Forum: Στοιχεία Χρήσης από τα Μέλη Συνολικά .....	231
Πίνακας 27 – Blog: Στοιχεία Χρήσης από τα Μέλη Συνολικά.....	231
Πίνακας 28 – Chat: Στοιχεία Χρήσης από τα Μέλη Συνολικά .....	231
Πίνακας 29 – ΕΣΑ Ερώτηση Γ: Αίσθηση Κοινότητας .....	232
Πίνακας 30 – Μαθήματα ΤΠΕ: Πλήθος και Μ.Ο. Βαθμολογίας.....	233
Πίνακας 31 – TRACK Φοιτητών/τριων .....	234
Πίνακας 32 – e-ΚΠΑ: Δομικά Χαρακτηριστικά.....	235
Πίνακας 33 – e-ΚΠΑ: Παράγοντες Επιτυχίας .....	236
Πίνακας 34 – ΕΣΑ Ερώτηση 1: Πρακτική e-ΚΠΑ vs. Κλασσική .....	236



Πίνακας 35 – ΕΣΑ Ερώτηση 6: Θετικά Στοιχεία της e-ΚΠΑ.....	238
Πίνακας 36 – ΕΣΑ Ερώτηση 6: Αρνητικά Στοιχεία της e-ΚΠΑ.....	238
Πίνακας 37 – ΕΣΑ Ερώτηση 4: Προβλήματα Εξοικείωσης στη χρήση της e-ΚΠΑ.....	239
Πίνακας 38 – ΕΣΑ Ερώτηση 5: Δεξιότητες & Γνώσεις για τη χρήση της e-ΚΠΑ .....	240
Πίνακας 39 – e-ΚΠΑ: Κίνητρα Συμμετοχής.....	243
Πίνακας 40 – ΕΣΑ: Ερώτηση 12 Επίδραση e-ΚΠΑ ανά φάση πρακτικής .....	245
Πίνακας 41 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Πληροφορίες και υλικό για τη διδασκαλία .....	247
Πίνακας 42 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Αντιμετώπιση προβλημάτων.....	247
Πίνακας 43 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Οργάνωση εργασίας.....	248
Πίνακας 44 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Βελτίωση διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής.....	248
Πίνακας 45 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Κατανόηση γνωστικού αντικειμένου μαθήματος .....	250
Πίνακας 46 – ΕΣΑ Ερώτηση 14: Επίδραση Στοχαστικού Μοντέλου .....	250
Πίνακας 47 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Ενημέρωση στη φάση παρακολούθησης .....	251
Πίνακας 48 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Αποσαφήνιση αποριών στη φάση παρακολούθησης .....	252
Πίνακας 49 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Προετοιμασία για τη φάση διδασκαλίας.....	253
Πίνακας 50 – ΕΣΑ Ερώτηση 12: e-ΚΠΑ vs. παραδοσιακών τρόπων επικοινωνίας.....	254
Πίνακας 51 – ΕΣΑ Ερώτηση 13: e-ΚΠΑ και πρόγραμμα σπουδών .....	255
Πίνακας 52 – Κλίμακα ΙΕΡΤΡ: Αποτελέσματα t-Test στις υπο-κλίμακες .....	255
Πίνακας 53 – Κλίμακα ΤΡΑΚΚ: Αποτελέσματα t-Test.....	257
Πίνακας 54 – ΕΣΑ Ερώτηση 3: Χρόνος χρήσης της e-ΚΠΑ .....	258
Πίνακας 55 – ΕΣΑ Ερώτηση 3.1: Χρόνος χρήσης της e-ΚΠΑ.....	259
Πίνακας 56 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Συνεργασία στην e-ΚΠΑ .....	259
Πίνακας 57 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Αλληλο-υποστήριξη στην e-ΚΠΑ.....	260
Πίνακας 58 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Διαμοιρασμός πληροφοριών στην e-ΚΠΑ.....	260
Πίνακας 59 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και πληροφοριών .....	261
Πίνακας 60 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Επικοινωνία.....	261
Πίνακας 61 – Chat: Κατηγοριοποίηση Μηνυμάτων .....	263
Πίνακας 62 – Chat: Θέματα Ερωτημάτων .....	263
Πίνακας 63 – ΕΣΑ Ερώτηση Β: Αίσθηση Κοινότητας.....	264
Πίνακας 64 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Συμμετοχή στη Κοινότητα.....	264
Πίνακας 65 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Αίσθηση Κοινότητας.....	265
Πίνακας 66 – ΕΣΑ Ερώτηση 12: e-ΚΠΑ vs. παραδοσιακών τρόπων επικοινωνίας.....	265
Πίνακας 67 - Κριτήρια ταξινόμησης σε Επίπεδα Στοχασμού.....	269
Πίνακας 68 – Μέσο επίπεδο στοχασμού ανά φοιτητή .....	276
Πίνακας 69 – Μαθησιακό Στυλ φοιτητή/τριας .....	277
Πίνακας 70 – Μέσο επίπεδο στοχασμού ανά Μαθησιακό Στυλ φοιτητή/τριας.....	278



---

Πίνακας 71 – Μέσο μέγεθος ανάρτησης ανά χρήστη .....	279
Πίνακας 72 – Μέσο πλήθος αναρτήσεων ανά χρήστη .....	279
Πίνακας 73 - Κωδικοί Κριτηρίων ταξινόμησης σε Επίπεδα Στοχασμού .....	280
Πίνακας 74 - Κωδικοί ταξινόμησης σε Διαστάσεις Ταυτότητας .....	291
Πίνακας 75 - Συσχέτιση Επιπέδων Στοχασμού και Διαστάσεων Ταυτότητας.....	292
Πίνακας 76 – Κλίμακα ΙΕΡΤΡ: Αποτελέσματα t-Test στις υπο-κλίμακες .....	315
Πίνακας 77 – Φάση πρακτικής – επίπεδο στοχασμού - ταυτότητα.....	330



## Ευρετήριο Εικόνων/Σχημάτων

Εικόνα 1 – TPACK (Kohler & Mishra, 2009) .....	14
Εικόνα 2 – Πλαίσιο εκπαιδευτικής διάστασης των ιστολογίων (Deng & Yuen, 2001).....	21
Εικόνα 3 – Η διάδραση ως κομβικό σημείο της ανθρώπινης δραστηριότητας.....	30
Εικόνα 4 – Τυπολογία ΕΚ κατά Porter (2004).....	32
Εικόνα 5 – Τυπολογία ΕΚ κατά Allee (2000).....	33
Εικόνα 6 – Μοντέλα Συνεργασίας κατά Creech & Willard (2001) .....	33
Εικόνα 7 – Διαγράμματα Κοινωνικών Δικτύων.....	35
Εικόνα 8 – Συστατικά της κοινωνικής θεωρίας μάθησης (Wenger, 1998) .....	39
Εικόνα 9 – Σύστημα Δραστηριότητας.....	40
Εικόνα 10 – Από το email στο Web 2.0.....	42
Εικόνα 11 – ΕΚ: Βασικοί Άξονες Αναφοράς.....	44
Εικόνα 12 – Βήματα Ανάλυσης Απαιτήσεων ΔΚΠ.....	48
Εικόνα 13 – Κρίσιμα Στοιχεία ( <i>critical elements</i> ) των ΔΚΠ (Kostas & Sofos, 2010;2012) .....	49
Εικόνα 14 – Οι 4 εποχές του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 2000).....	78
Εικόνα 15 – Ταυτότητα εκπαιδευτικού και συσχετίσεις .....	86
Εικόνα 16 – “onion model” (Korthagen, 2004) .....	87
Εικόνα 17 – «τι είναι δάσκαλος;» (Graham & Phelps, 2003).....	90
Εικόνα 18 – Διαστάσεις ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού (Payne, 2008).....	97
Εικόνα 19 – Η προσέγγιση του Schön για τον στοχασμό «κατά τη δράση».....	106
Εικόνα 20 – Επιστημολογικές επιρροές στα προγράμματα σπουδών (Παπακώστα, 2010).....	128
Εικόνα 21 – Σχηματική παρουσίαση των χαρακτηριστικών της πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία (Σοφός, 2011) .....	144
Εικόνα 22 – Υπολογιστικό Νέφος ( <i>Cloud Computing</i> ) .....	152
Εικόνα 23 – Services Oriented Architecture - SOA.....	153
Εικόνα 24 – Το μοντέλο των επιπέδων λειτουργίας στα υπολογιστικά νέφη (Naone, 2009) .....	154
Εικόνα 25 – e-Learning Cloud .....	154
Εικόνα 26 – Τάσεις για χρήση υπηρεσιών από εξωτερικούς πάροχους ( Educause, 2011).....	155
Εικόνα 27 – Grou.ps: Διάγραμμα Μελών 2006-2011 (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	156
Εικόνα 28 – Grou.ps: Τεχνολογίες Ανοικτού Κώδικα (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ) .....	157
Εικόνα 29 – Grou.ps: Newsfeeds (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ) .....	157
Εικόνα 30 – Grou.ps: Ομάδες (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ) .....	158
Εικόνα 31 – Grou.ps: Μέλη (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ) .....	158
Εικόνα 32 – Grou.ps: Blogs (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ) .....	159
Εικόνα 33 – Grou.ps: Blogs (2) (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	159



Εικόνα 34 – Grou.ps: Forums (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	160
Εικόνα 35 – Grou.ps: Forums (2) (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	160
Εικόνα 36 – Grou.ps: Chat (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	161
Εικόνα 37 – Grou.ps: Chat (2) (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	161
Εικόνα 38 – Grou.ps: Φωτογραφίες (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	162
Εικόνα 39 – Grou.ps: Φωτογραφίες (2) (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	162
Εικόνα 40 – Grou.ps: Βίντεο (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	163
Εικόνα 41 – Grou.ps: Βίντεο (2) (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	163
Εικόνα 42 – Grou.ps: Wiki (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	164
Εικόνα 43 – Grou.ps: Wiki (2) (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	164
Εικόνα 44 – Grou.ps: Ημερολόγιο (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	165
Εικόνα 45 – Grou.ps: Ημερολόγιο (2) (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	165
Εικόνα 46 – Grou.ps: Αρχεία (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	166
Εικόνα 47 – Grou.ps: Αρχεία (2) (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	166
Εικόνα 48 – Grou.ps: Σύνδεσμοι (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	167
Εικόνα 49 – Grou.ps: Μουσική (Πηγή: <a href="http://grou.ps">http://grou.ps</a> ).....	167
Εικόνα 50 – Η Εμπειρική Εκπαιδευτική Έρευνα (Basse, 1999).....	179
Εικόνα 51 – Το Συνεχές του Ερευνητικού Πλαισίου (Cohen & Manion, 1994).....	182
Εικόνα 52 – Τύποι Σχεδιασμού Μελέτης Περίπτωσης (Yin, 1984).....	183
Εικόνα 53 – Κατανομή Συχνότητας: Μέλη e-ΚΠΑ ανά Φύλο.....	193
Εικόνα 54 – Κατανομή Συχνότητας: Φοιτητές/τριες ανά Σχολική Μονάδα.....	193
Εικόνα 55 – Κατανομή Συχνότητας: Φοιτητές/τριες ανά Τάξη.....	193
Εικόνα 56 – Κατανομή Βαθμολογίας Φοιτητών/τριών στο Μάθημα.....	194
Εικόνα 57 – Ομαδοποίηση Τελικής Βαθμολογίας Φοιτητών/τριών.....	194
Εικόνα 58 - Ο Κύκλος Ζωής της e-ΚΠΑ.....	195
Εικόνα 59 – Χρονοπρογραμματισμός Εργασιών και Συλλογής Δεδομένων στην e-ΚΠΑ.....	200
Εικόνα 60 – Forum: Κατανομή Συχνότητας Αναρτήσεων στα Εβδομαδιαία Θέματα.....	226
Εικόνα 61 – Forum: Αναρτήσεις στα Εβδομαδιαία Θέματα.....	227
Εικόνα 62 – Forum: Συχνότητα Πλήθους Αναρτήσεων στα Εβδομαδιαία Θέματα.....	227
Εικόνα 63 – Forum: Μ.Ο. Αναρτήσεων ανά Χρήστη.....	227
Εικόνα 64 – Blog: Συχνότητα Αναρτήσεων ανά Εβδομάδα.....	228
Εικόνα 65 – Blog: Συχνότητα Αναρτήσεων ανά Φάση Πρακτικής.....	229
Εικόνα 66 – Blog: Κατανομή Αναρτήσεων Φοιτητών.....	229
Εικόνα 67 – Blog: Συχνότητα Πλήθους Αναρτήσεων.....	229
Εικόνα 68 – Chat: Συχνότητα Πλήθους Αναρτήσεων.....	230
Εικόνα 69 – Chat: Κατανομή Αναρτήσεων Φοιτητών.....	230





Εικόνα 70 – Λοιπά Είδη Αναρτήσεων: Κατανομή Πλήθους .....	231
Εικόνα 71 ΕΣΑ Ερώτηση 2: Αντίληψη των χρηστών για την e-ΚΠΑ.....	237
Εικόνα 72 ΕΣΑ Ερώτηση 11: Οφέλη από την e-ΚΠΑ.....	241
Εικόνα 73 ΕΣΑ Ερώτηση 10: Τρόποι αναζήτησης πληροφοριών από φοιτητές/τριες .....	249
Εικόνα 74 – Στοχασμός: Κατανομή Αναρτήσεων Ιστολογίου ανά Επίπεδο.....	270
Εικόνα 75 – Στοχασμός: Μ.Τ. Επιπέδων Στοχασμού ανά Φάση Πρακτικής.....	274
Εικόνα 76 – Στοχασμός: Συγκεντρωτική Απεικόνιση ανά Φάση Πρακτικής.....	275
Εικόνα 77 – Στοχασμός: Μ.Τ. Επιπέδων Στοχασμού ανά Εβδομάδα Πρακτικής .....	276
Εικόνα 78 – Διάγραμμα Συσχέτισης Μαθησιακών Στυλ και Επιπέδων Στοχασμού .....	278
Εικόνα 79 – Στοχασμός: Κριτήρια Ταξινόμησης ανά Επίπεδο Στοχασμού.....	280
Εικόνα 80 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων Παρακολούθηση .....	281
Εικόνα 81 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων ΜΔ-Προετοιμασία .....	283
Εικόνα 82 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων ΜΔ-Παρουσίαση.....	284
Εικόνα 83 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων ΜΔ-Σχολιασμός.....	285
Εικόνα 84 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων Διδασκαλία-Προετοιμασία .....	286
Εικόνα 85 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων Διδασκαλία .....	287
Εικόνα 86 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων Απολογισμός.....	289
Εικόνα 87 – Ταυτότητα: Κατανομή Διαστάσεων .....	291
Εικόνα 88 – Ταυτότητα: Διαστάσεις ανά Φάση Πρακτικής .....	292
Εικόνα 89 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Παιδαγωγικής Διάστασης.....	294
Εικόνα 90 – Ταυτότητα: Παιδαγωγική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής .....	295
Εικόνα 91 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Διανοητικής Διάστασης.....	298
Εικόνα 92 – Ταυτότητα: Διανοητική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής .....	299
Εικόνα 93 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Κοινωνικής Διάστασης.....	302
Εικόνα 94 – Ταυτότητα: Κοινωνική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής .....	303
Εικόνα 95 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Εργασιακής Διάστασης.....	306
Εικόνα 96 – Ταυτότητα: Εργασιακή Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής.....	307
Εικόνα 97 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Προσωπικής Διάστασης .....	309
Εικόνα 98 – Ταυτότητα: Προσωπική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής.....	309
Εικόνα 99 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Διαισθητικής Διάστασης .....	311
Εικόνα 100 – Ταυτότητα: Διαισθητική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής.....	312
Εικόνα 101 - Το αναπτυξιακό/μαθησιακό «μονοπάτι» της e-ΚΠΑ.....	323
Εικόνα 102– Μοτίβο Εξέλιξης Στοχασμού/Ταυτότητας στην e-ΚΠΑ .....	330



---

## Κεφ. 1 - Εισαγωγή

### 1.1 Προβληματική & Άξονες της Έρευνας

Στην διάρκεια της εξέλιξης του σύγχρονου ανθρώπινου πολιτισμού, η ανάπτυξη της Τεχνολογίας ανέκαθεν καθοδηγούσε τις αλλαγές στην *ανθρώπινη συμπεριφορά και διάδραση*. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη του Παγκόσμιου Ιστού στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αι. επηρέασε μεταξύ άλλων και την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την εξέλιξη μορφών διδασκαλίας όπως την ηλεκτρονική μάθηση (*e-learning*), τα συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα και τις ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής.

Επιπρόσθετα, μέσα από την ραγδαία χρήση νέων συνεργατικών τεχνολογιών, έχει δημιουργηθεί στο ξεκίνημα του 21<sup>ου</sup> αι. ένα νέο μοντέλο (“*paradigm shift*”) στο τρόπο δημιουργίας και διαχείρισης της γνώσης στο Διαδίκτυο: *το κλασσικό μοντέλο της μονόδρομης παραγωγής πληροφορίας στο Web 1.0 έχει πλέον αντικατασταθεί από μια νέα δυναμική διαδικασία αμφίδρομης παραγωγής, οργάνωσης, αναζήτησης και διαμοιρασμού πληροφοριών στο Web 2.0*, γεγονός που καθιστά την ομότιμη συνεργασία των υποκειμένων, στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ταυτόχρονα, φαινόμενα που επάγονται της τεχνολογικής εξέλιξης, όπως η *ψηφιοποίηση*, η *σύγκλιση* και η *παγκοσμιοποίηση* και οι διαφοροποιήσεις που επιφέρουν στην οργάνωση των κοινωνικών υποσυστημάτων, *άρα και του εκπαιδευτικού υποσυστήματος*, διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο διαλόγου γύρω από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Kron & Σοφός 2007), το οποίο υπόκειται σε αλλαγές που σχετίζονται τόσο με *διαχρονικούς* παράγοντες (π.χ. κοινωνία, οικονομία, θεσμοί), όσο και με *σύγχρονους* παράγοντες, όπως η χρήση των Νέων Μέσων στην εκπαίδευση, η αναγκαιότητα ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς (Whitehouse et al., 2010), καθώς και το ατομικό, κοινωνικό και επιστημονικό του υπόβαθρο.

Ο διάλογος αυτός σχετίζεται άμεσα και με το νέο πλαίσιο της *μετανεωτερικότητας*, όπου η γνώση τίθεται σε *συνεχή αμφισβήτηση και ταυτόχρονα συν-διαμορφώνεται* μέσα από την **συμμετοχή** των ατόμων σε



ευρύτερους σχηματισμούς (κοινότητες επαγγελματικές και μη). Εδώ η έννοια της γνώσης ως «αλήθεια» αντικαθίσταται από την γνώση ως «χρήση» επιτρέποντας, αφενός την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των υποκειμένων και αφετέρου την προσέγγιση της εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως *μαθησιακή κατάσταση από «πάνω προς τα κάτω» αλλά και από «κάτω προς τα πάνω»* (Νικολακάκη, 2001; Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007; Παπακώστα, 2010).

Αποτελεί δε αντικείμενο προβληματισμού των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων σε διεθνές επίπεδο η αναγκαιότητα της προετοιμασίας των ανερχόμενων εκπαιδευτικών στη βάση των νέων δεξιοτήτων που απαιτεί ο 21<sup>ος</sup> αι. (*21<sup>st</sup> Century Skills*), όπως η *κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων με χρήση της τεχνολογίας, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία* (AACTE, 2010), όπου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να δρουν σε εκπαιδευτικά πλαίσια τα οποία θα είναι *μαθησιο-κεντρικά, παιδαγωγικά ορθά, παρωθητικά και δημιουργικά, προσωποποιημένα και ευέλικτα, διαδραστικά και συνεργατικά και προφανώς τεχνολογικά εμπλουτισμένα* (Zygouris-Coe, 2013).

Στη βάση αυτού του προβληματισμού, οι Gomez et al. (2008) περνώντας από την γενικότερη συσχέτιση της τεχνολογίας με την εκπαιδευτική διαδικασία και εστιάζοντας στη *σχέση ανάμεσα στη τεχνολογία και την εκπαίδευση των ανερχόμενων εκπαιδευτικών*, υποστηρίζουν πως η επίδραση της τεχνολογίας στα ιδρύματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές έχει πλέον ξεπεράσει τόσο την **1<sup>η</sup> φάση απόκτησης τεχνολογίας** (*technology acquisition phase*) σύμφωνα με την οποία η ενίσχυση των τεχνολογικών υποδομών θα οδηγούσε αυτόματα και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των φοιτητών, όσο και την **2<sup>η</sup> φάση ολοκλήρωσης της τεχνολογίας ως διαδικασία/προϊόν** (*process/product relationship*), σύμφωνα με την οποία αρκεί να μάθουν οι φοιτητές πώς να χρησιμοποιούν μια τεχνολογία χωρίς όμως να διερευνούν την παιδαγωγική/διδακτική διάσταση της, και πλέον βρίσκεται στην **3<sup>η</sup> φάση ολοκλήρωσης της τεχνολογίας** όπου η διαθεσιμότητα *αναδύομενων (emerging)* τεχνολογιών όπως το Web 2.0 και οι κινητές συσκευές (*smartphones, tablets*) (Veletsianos, 2010) μπορεί να οδηγήσει σε νέες κοινωνικές διευθετήσεις εντός των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, σε επίπεδο:

- **Εσωτερικό** (*inter-institutional*): συντονισμός μαθησιακών διαδικασιών και εμπειριών σε επίπεδο ιδρύματος, π.χ. *δικτύωση του ακαδημαϊκού προσωπικού και των φοιτητών με στόχο την καλύτερη συνεργασία ανάμεσα στα γενικά και ειδικά γνωστικά αντικείμενα.*
- **Δια-Τμηματικό** (*intra-institutional*): συντονισμός μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών σε επίπεδο ιδρύματος και της πρακτικής εμπειρίας σε επίπεδο σχολείου, π.χ. *σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης με συστήματα υποστήριξης στοχασμού βάση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών στην τάξη, ανταλλαγής εμπειριών από την πρακτική άσκηση, κ.λ.π.*
- **Υπέρ-Τμηματικό** (*trans-institutional*): συντονισμός επικοινωνίας και συνεργασίας με τρίτους φορείς (επιστημονικούς ή μη), με στόχο π.χ. *την παρουσίαση στους φοιτητές και μελλοντικούς*



εκπαιδευτικούς, σεναρίων του πραγματικού κόσμου (*real-case scenarios*) που άπτονται των γνωσιακών τους ενδιαφερόντων.

Οι νέες αυτές τεχνολογίες **στοχεύουν** μεταξύ άλλων στην προετοιμασία τεχνολογικά καταρτισμένων μελλοντικών επαγγελματιών, στην ενίσχυση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης, στην εστίαση σε μια πρακτικο-κεντρική εκπαίδευση και στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού πάνω στην διδασκαλία, μια στοχοθεσία που θέτει ως αναγκαιότητα η ολοκλήρωση της τεχνολογίας να οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός κοινωνικού ιστού (*social fabric*) για τους εκπαιδευτικούς τόσο κατά την διάρκεια της προετοιμασίας τους, όσο και κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, **με έμφαση στην σύνδεση μάθησης και επαγγελματικής πρακτικής** ανάμεσα στους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς, το ακαδημαϊκό προσωπικό και το προσωπικό των σχολείων, με νέους δυναμικούς τρόπους (Gomez et al., 2008).

Στην ίδια λογική ερευνητές ήδη από τις αρχές του 2000 (Putnam & Borko, 2000; Albon & Trinidad, 2002; Gardner & Williamson, 2002) υποστήριξαν πως η τεχνολογία έχει πλέον την δυνατότητα να διασυνδέσει τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές στη βάση των **κοινοτήτων πρακτικής**.

Σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο προβληματικής, όπου αναδεικνύεται ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων που σχετίζονται με την προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως η *σύνδεση θεωρίας και πράξης*, η *ανάπτυξη ικανότητας στοχαστικής πρακτικής και κριτικής σκέψης από τους φοιτητές*, η *συνειδητοποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου του εκπαιδευτικού*, η *επιτυχημένη ολοκλήρωση των νέων Μέσων στην διδακτική πρακτική και η ανάπτυξη μιντιακών δεξιοτήτων*, κ.λ.π., **εντάσσεται και η παρούσα διδακτορική διατριβή**, η οποία αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια με δύο διαστάσεις:

- την **παιδαγωγική** διάσταση, η οποία σχετίζεται με την «αναδυόμενη» επαγγελματική ταυτότητα και το στοχασμό πάνω στην πράξη για τον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό την περίοδο της πρακτικής του άσκησης στο σχολείο, και
- την **τεχνολογική** διάσταση, η οποία σχετίζεται με την *ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-K.P.A.)*, ως μια διαδικτυακή πλατφόρμα με χαρακτηριστικά κοινωνικού δικτύου για την στήριξη και διευκόλυνση της εργασίας και συνεργασίας των φοιτητών/τριών, την περίοδο της πρακτικής τους άσκησης στο σχολείο.

Ως αποτέλεσμα, το **κεντρικό ερευνητικό θέμα**, όπως αναδείχθηκε και μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και οδήγησε στην ανάπτυξη της προβληματικής της έρευνας, είναι:

**“η διερεύνηση του ρόλου μιας εικονικής κοινότητας ως μέσο στήριξης των φοιτητών-εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης”**



Αναλύεται σε δύο **ερευνητικούς άξονες**, οι οποίοι αποτέλεσαν και τον οδηγό της έρευνας της παρούσης διδακτορικής διατριβής:

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1 (EA1): Η διερεύνηση και αξιολόγηση της συμβολής της e-ΚΠΑ στην πρακτική άσκηση.**

- ✓ **Ερ1:** Ποια είναι η συνολική αποτίμηση της λειτουργίας της e-ΚΠΑ;
- ✓ **Ερ2:** Ποια είναι η συνολική αξιολόγηση της e-ΚΠΑ;
- ✓ **Ερ3:** Ποια είναι η επίδραση της e-ΚΠΑ και του Ολιστικού Μοντέλου στην πρακτική άσκηση;
- ✓ **Ερ4:** Αναπτύχθηκε επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών;

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2 (EA2): Η διερεύνηση του επιπέδου στοχασμού των φοιτητών/τριων και των διαστάσεων της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, μέσα από την συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ.**

- ✓ **Ερ5:** Τι επίπεδα στοχασμού επιτεύχθηκαν από τα μέλη της e-ΚΠΑ;
- ✓ **Ερ6:** Ποια επιμέρους χαρακτηριστικά των επιπέδων στοχασμού αναδείχθηκαν;
- ✓ **Ερ7:** Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού αναδείχθηκαν μέσα από την συμμετοχή τους στην κοινότητα;

## 1.2 Μεθοδολογία της Έρευνας

Για την διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών, στα πλαίσια της παρούσης διδακτορικής διατριβής, επιλέχθηκε η **Μελέτη Περίπτωσης**, ως μια εμπειρική, νατουραλιστική εκπαιδευτική έρευνα σε συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο.

Η μελέτη περίπτωσης της e-ΚΠΑ αποτελεί μια *μονή μελέτη περίπτωσης*, ολιστικού, εργαλειακού και διερευνητικού/περιγραφικού τύπου. Το **περιβάλλον της έρευνας** ήταν κυρίως δομημένο και τεχνητό, ενώ αναφορικά με το πλαίσιο παρατήρησης, η συγκεκριμένη ΜΠ κινήθηκε κυρίως σε επίπεδο *μη συμμετοχικής παρατήρησης*, με κάποια χρονικά σημεία στα οποία η παρατήρηση ήταν συμμετοχική λόγω των αναγκών της έρευνας και της ροής εργασίας στην e-ΚΠΑ.

Τα **εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων**, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, εντάσσονται στη λογική των **Μικτών Μεθόδων**, υπό την έννοια πως έγινε χρήση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθόδων για την επίτευξη μεθοδολογικής *τριγωνοποίησης* με στόχο την ενδυνάμωση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.



Έμφαση δόθηκε στην *ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*, με τεχνικές ανάλυσης περιεχομένου, τα οποία προέρχονταν *πρωτίστως* από τα ηλεκτρονικά μηνύματα των χρηστών της e-ΚΠΑ και τα οποία σχετίζονταν και με τους 2 βασικούς ερευνητικούς άξονες της διατριβής και *δευτερευόντως* από τα ερωτήματα ανοικτού τύπου των επιμέρους ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της βασικής ερευνητικής διαδικασίας.

### 1.3 Σημασία & Πρωτοτυπία της Έρευνας

Τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη των υπηρεσιών Web 2.0 έδωσε εκ νέου ώθηση στην έρευνα για τις ηλεκτρονικές κοινότητες και την σχέση τους με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες εξειδικεύονται μεταξύ άλλων και στην περίοδο της προετοιμασίας των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

Όμως, *η χρήση μιας Διαδικτυακής πλατφόρμας ως μια κοινότητα στήριξης της πρακτικής άσκησης φοιτητών/τριων δεν αποτελεί κάτι το αυτονόητο σε όρους παιδαγωγικού σχεδιασμού και ικανότητας (affordance) της τεχνολογικής υποδομής*. Ζητήματα, όπως σχεδίαση της πρακτικής άσκησης με έμφαση στην στοχαστική πρακτική, στην σύνδεση θεωρίας και πράξης, στην οργάνωση συνεργατικών δραστηριοτήτων, στην αποδοτική διαχείριση ενός οικοσυστήματος όπως μια ηλεκτρονική κοινότητα και ο καθορισμός του πλαισίου αξιολόγησης αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης/δράσης αποτελούν ανοικτά ζητήματα, τα οποία η διεθνής βιβλιογραφία προκρίνει ως σημαντικά.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή έρχεται να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα σε παλιότερες έρευνες οι οποίες στηρίχθηκαν σε μεμονωμένες ηλεκτρονικές υπηρεσίες και σε νεότερες πιλοτικές έρευνες οι οποίες ναι μεν έκαναν χρήση υπηρεσιών Web 2.0 με στόχο να μελετήσουν ζητήματα που αφορούν στον στοχασμό και την επαγγελματική ταυτότητα ανερχόμενων εκπαιδευτικών, αλλά είτε περιορίστηκαν σε μικρό αριθμό φοιτητών/τριων, είτε έκαναν χρήση ενός μοντέλου επικοινωνίας (σύγχρονο ή ασύγχρονο), είτε η τεχνολογική υποδομή δεν υποστηριζόταν από μια καλά τεκμηριωμένη παιδαγωγική προσέγγιση.

Η **σημασία και πρωτοτυπία** λοιπόν της έρευνας είναι πως για πρώτη φορά επιχειρήθηκε σε εθνικό επίπεδο η ανάπτυξη μιας νέας κοινωνικής διευθέτησης σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα με σκοπό την δικτύωση ενός μεγάλου πλήθους φοιτητών/τριων και την μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία και αυτή η προσπάθεια ακολούθησε μια ολιστική προσέγγιση όπου η κοινότητα εντάχθηκε μέσα στον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό με άξονα την στοχαστική πρακτική.

Τέλος, στοιχείο της πρωτοτυπίας της έρευνας αποτέλεσε και η ευθυγράμμιση της σχεδίασης και λειτουργίας της ηλεκτρονικής πλατφόρμας με ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία ως *παράπλευρο ερευνητικό αποτελέσματα της παρούσης διατριβής*, μπορεί να αποτελέσουν *οδηγό καλής πρακτικής αλλά και αξιολόγησης* μιας επιτυχημένης Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής.

## 1.4 Χρονοδιάγραμμα Εκπόνησης της Διατριβής

Η εκπόνηση της διατριβής ακολούθησε μια σειρά ενδιάμεσων βημάτων, τα οποία αποτυώνονται παρακάτω σε χρονολογική σειρά:

- Το **2009** κατατέθηκε και εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση Ειδικής Σύνθεσης (Γ.Σ.Ε.Σ.) του Π.Τ.Δ.Ε. η πρόταση εκπόνησης διδακτορικής διατριβής.
- Ακολούθησε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση και μελέτη υπάρχουσας κατάστασης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, η οποία οδήγησε σε ένα σύνολο σχετικών δημοσιεύσεων.
- Το **χειμερινό εξάμηνο 2010-2011** διενεργήθηκε *προ-έρευνα* με στόχο την διερεύνηση της χρήσης ενός ιστολογίου (*Blogger*) ως στοχαστικού ηλεκτρονικού ημερολογίου.
- Το **εαρινό εξάμηνο 2010-2011** διενεργήθηκε *πilotική έρευνα* για τον έλεγχο τόσο του παιδαγωγικού όσο και του τεχνολογικού πλαισίου.
- Το **χειμερινό εξάμηνο 2011-12** διενεργήθηκε η κυρίως έρευνα της διατριβής με επίκεντρο την e-ΚΠΑ (e-Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης).
- Εν συνεχεία, τα **ακαδημαϊκά έτη 2012-14** ολοκληρώθηκαν η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και η συγγραφή της διατριβής. Προκαταρκτικά και επιμέρους αποτελέσματα δημοσιεύθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου.

Για κάθε ακαδημαϊκό έτος στο διάστημα **2009-2014**, υποβλήθηκαν προς αξιολόγηση και έγκριση από τη Γ.Σ.Ε.Σ. του Τμήματος, 4 εκθέσεις ετήσιας προόδου εργασιών (μία ανά έτος).

Τέλος, στις **04 Ιουνίου 2015** έγινε η δημόσια υποστήριξη της διατριβής.

## 1.5 Δομή της Διατριβής

Η διατριβή έχει οργανωθεί σε τρία βασικά μέρη, τα επιμέρους κεφάλαια των οποίων περιγράφονται περιληπτικά παρακάτω:

### *Μέρος Ι Ανάλυση Υφιστάμενης Κατάστασης*

Στο κεφάλαιο «*Νέα Μέσα, ΤΠΕ, Εκπαιδευτική Τεχνολογία*» γίνεται μια σύντομη εισαγωγική αναφορά στα νέα Ψηφιακά Μέσα, τις Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και γενικότερα στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία και ειδικότερα στη σχέση τους με την εκπαίδευση και τρόπους ολοκλήρωσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο κεφάλαιο «*Εικονικές Κοινότητες*» επιχειρείται μια συνολική προσέγγιση στην έννοια της εικονικής κοινότητας, γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση, περιγράφονται η τυποποίηση και τα δομικά χαρακτηριστικά, εξετάζονται θέματα που αφορούν την συμμετοχικότητα των χρηστών, ενώ εξετάζονται οι κοινότητες πρακτικής στα δομικά τους χαρακτηριστικά και σε ζητήματα που αφορούν τη βιώσιμη



λειτουργία τέτοιων κοινοτήτων στο Διαδίκτυο, ως περιβάλλοντα μάθησης, συνεργασίας, διαμοιρασμού γνώσης και επικοινωνίας ανάμεσα στους χρήστες.

Τέλος, στο κεφάλαιο «**Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Υφιστάμενης Κατάστασης**» αποτυπώνεται και αναλύεται η υφιστάμενη κατάσταση αφενός σε ζητήματα σχεδίασης, οργάνωσης και λειτουργίας των ηλεκτρονικών κοινοτήτων και αφετέρου σε ζητήματα ενσωμάτωσης και χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην πρακτική τους άσκηση.

## *Μέρος II Θεωρητικό Πλαίσιο*

Στο κεφάλαιο «**Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού**» γίνεται μια ιστορική και εννοιολογική προσέγγιση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και συνδέεται με την διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, αναλύονται βασικές διαστάσεις, παράγοντες διαμόρφωσης και κοινωνικές διαστάσεις της ταυτότητας, τόσο στους εν ενεργεία, όσο και στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη μετάβαση τους από το ακαδημαϊκό στο σχολικό περιβάλλον, λόγω της πρακτικής άσκησης. Τέλος, ειδικά, για τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται ένα μοντέλο επαγγελματικής ταυτότητας, το οποίο αντικειμενοποιεί βασικές διαστάσεις και αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας.

Στο κεφάλαιο «**Ο Στοχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη**» οριοθετείται ιστορικά και εννοιολογικά η διαδικασία του στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη και εστιάζει στην προσέγγιση του Donald A. Schön περί στοχαζόμενου επαγγελματία. Αναλύονται τα βασικότερα μοντέλα περιγραφής, αναπαράστασης και αντικειμενοποίησης των επιπέδων στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη, βάση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Εν συνεχεία, υποστηρίζεται η χρησιμότητα του στοχασμού και παρουσιάζονται τεχνικές και μέθοδοι πρόκλησης και ενδυνάμωσης του.

Τέλος, στο κεφάλαιο «**Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών & Πρακτική Άσκηση**» γίνεται συνοπτική παρουσίαση του πλαισίου της πρακτικής άσκησης διαχρονικά και χωρικά και η ανάλυση εστιάζεται στα διάφορα υφιστάμενα μοντέλα διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών στα σχολεία. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την συνοπτική παρουσίαση των βασικών αρχών του προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

## *Μέρος III Έρευνα & Αποτελέσματα*

Στο κεφάλαιο «**Παιδαγωγικό & Τεχνολογικό Πλαίσιο Έρευνας**» οριοθετείται τόσο το παιδαγωγικό όσο και το τεχνολογικό πλαίσιο ως σημείο αναφοράς για την μεθοδολογία και της σχεδίαση της έρευνας. Γίνεται αναφορά στο μοντέλο που ακολουθήθηκε για την πρακτική άσκηση καθώς και οι επιλογές για την τεχνολογική υποδομή στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα.





Στο κεφάλαιο «*Σχεδιασμός & Μεθοδολογία της Έρευνας*» γίνεται παρουσίαση και επεξήγηση της ερευνητικής μεθοδολογίας, με στόχο την κατανόηση από τον αναγνώστη της πορείας και διαδικασίας που ακολούθησε ο ερευνητής για να σχεδιάσει και πραγματοποιήσει την έρευνα της παρούσης διδακτορικής διατριβής.

Στα κεφάλαια «*Αποτελέσματα Ερευνητικού Άξονα 1 & 2*» γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των επεξεργασμένων δεδομένων για τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα των 2 ερευνητικών αξόνων της διατριβής.

Τέλος, η διατριβή ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο «*Συμπεράσματα & Προεκτάσεις*» όπου γίνεται συγκερασμός των επιμέρους αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, με σκοπό μια συνολική αξιολόγηση της έρευνας και των δυνατικών προεκτάσεων της.

Ακολουθούν τα **παραρτήματα** της διατριβής, τα οποία περιέχουν επιπλέον πληροφορίες που σχετίζονται με την έρευνα, όπως έγγραφα/οδηγίες, ερωτηματολόγια, πίνακες δεδομένων, κ.λ.π.



## Μέρος Ι

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> – Νέα Μέσα, ΤΠΕ, Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> – Εικονικές (Δυνητικές) Κοινότητες

Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> – Νέα Μέσα & Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Έρευνα Υφιστάμενης Κατάστασης



“... 21<sup>st</sup> – century skills: ways of thinking, ways of working, tools for working, living in the world ...”  
Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills consortium, 2014

---

## Κεφ. 2 - Νέα Μέσα, ΤΠΕ, Εκπαιδευτική Τεχνολογία

### 2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια σύντομη εισαγωγική αναφορά στα νέα Ψηφιακά Μέσα, τις Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και γενικότερα στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία και ειδικότερα στη σχέση τους με την εκπαίδευση και τρόπους ολοκλήρωσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη λογική αυτή παρουσιάζεται εν συντομία το παιδαγωγικό μοντέλο TPACK (Technology Pedagogy and Content Knowledge) ως ένα πλαίσιο κατανόησης της σχέσης της διδασκαλίας με την τεχνολογία και της ενσωμάτωσης της από τον εκπαιδευτικό.

Σε σχέση με την τεχνολογία, εκκινώντας από το «γενικό», η παρουσίαση εστιάζεται στο «ειδικό» και συγκεκριμένα στις τεχνολογίες Web 2.0 και το κοινωνικό λογισμικό καθώς και στην εκπαιδευτική τους διάσταση, καθώς αποτελεί το Τεχνολογικό Πλαίσιο της παρούσης ερευνητικής εργασίας.

### 2.2 Έννοιες & ορισμοί

Ο όρος **νέα Μέσα** εμφανίζεται ήδη από τα τέλη του 1970 και αφορά τα τότε αναδυόμενα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Μέσα Αποθήκευσης, με βασικές λειτουργίες στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως ο έλεγχος απόδοσης και αξιολόγησης, η εξάσκηση, η συλλογή πληροφοριών και η εξερεύνηση σε ένα θέμα, η οργάνωση πληροφοριών, η ενημέρωση και παρουσίαση, η επικοινωνία, η συνεργασία, η προσομοίωση, η οπτικοποίηση, η κατασκευή, το παιχνίδι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Σοφός & Κρον, 2010).

Ήδη, από τη δεκαετία του '80, οι στρατηγικές των χωρών-μελών της Ε.Ε. με σκοπό την ένταξη των νέων Μέσων περιλαμβάνουν σε εθνικό επίπεδο μεταξύ άλλων, *μέτρα για την εξασφάλιση εξοπλισμού*



και ανάπτυξη λογισμικού, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ένταξη των νέων Μέσων στα σχολικά προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Σοφός & Kron, 2010).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο όρος που είναι περισσότερο γνωστός είναι οι **Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών ή ΤΠΕ (ICT Information and Communication Technologies)**<sup>1</sup>, που ουσιαστικά αντιστοιχούν σε ένα υποσύνολο των Μέσων, αυτό που οι Σοφός & Kron (2010, σελ. 28) αναφέρουν ως *Διαδραστικά Ηλεκτρονικά Μέσα*.

Όπως αναφέρει ο Κόμης (2004, σ.16) με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης πληροφοριών (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των μηνυμάτων. Σχετίζονται δε άμεσα, με την εξέλιξη στο Διαδίκτυο, τις διεπιφάνειες ανθρώπου-υπολογιστή (*Human Computer Interaction - HCI*), τα πολυμέσα (*multimedia*) και τα υπερμέσα (*hypermedia*).

Επιπρόσθετα, ένας ευρύτατα διαδεδομένος όρος σε διεθνές επίπεδο, που αφορά την τεχνολογία και την εκπαίδευση, είναι αυτός της **Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (Educational Technology)**<sup>2</sup> (Βρασίδης και συν., 2005), που ορίζεται ως:

- η θεωρία και η εφαρμογή του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, χρήσης, διαχείρισης, και αξιολόγησης των διαδικασιών και υλικών που αποσκοπούν στη μάθηση (Seels & Richey, 1994),
- η μελέτη και η δεοντολογική πρακτική της διαμεσολάβησης της μάθησης και βελτίωσης της απόδοσης αυτής, με τη δημιουργία, χρήση, διαχείριση κατάλληλων τεχνολογικών διαδικασιών και πόρων (AECT, 2007).

Συχνά αποτελεί σημείο σύγχυσης ο διαχωρισμός ανάμεσα στο **τι είναι μέσο και τι τεχνολογία**. Ο όρος «μέσο» περιγράφει γενικευμένες μορφές επικοινωνίας που σχετίζονται με συγκεκριμένους τρόπους αναπαράστασης της γνώσης: *το κείμενο, ο ήχος, το βίντεο, η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία είναι όλα μέσα, τα οποία έχουν το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο αναπαράστασης της γνώσης και οργάνωσης της*. Στην εκπαίδευση, τα πέντε σημαντικότερα μέσα είναι η άμεση ανθρώπινη επικοινωνία, το κείμενο, ο ήχος, το βίντεο και τα πολυμέσα.

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα περιλαμβάνουν διακριτές διαστάσεις, που κάθε μια από αυτές επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως **τις μορφές παρουσίασης της επικοινωνίας** (π.χ. γλωσσικός κώδικας, οπτικός κώδικας: σκίτσο, εικόνα βίντεο κ.α.), **την υλική δομή και αρχιτεκτονική**

<sup>1</sup> Η UNESCO (UNESCO, 2002, σελ. 12-13) θεωρεί τους όρους α) **Επιστήμη της Πληροφορικής (Computer Science)** και β) **Τεχνολογία της Πληροφορικής (Informatics Technology)** ως αναπόσπαστα συστατικά της εννοιολογικής οριοθέτησης των ΤΠΕ. Έτσι, οι ΤΠΕ ορίζονται ως ο συνδυασμός τεχνολογιών πληροφορικής με άλλες σχετιζόμενες τεχνολογίες, ειδικότερα τεχνολογίες επικοινωνιών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ΤΠΕ θα χρησιμοποιηθούν, εφαρμοσθούν και ολοκληρωθούν σε δραστηριότητες στην εργασία και την μάθηση, στη βάση της εννοιολογικής κατανόησης και των μεθόδων της πληροφορικής.

<sup>2</sup> Ο Οργανισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (Association of Educational Communications and Technology - AECT) που εδρεύει στις Η.Π.Α., έχει διαχρονικά προσπαθήσει να οριοθετήσει τον όρο ξεκινώντας από το 1963 με συνεχείς επαναπροσδιορισμούς, διότι αποτελεί ένα τομέα εφαρμοσμένης έρευνας ο οποίος συνεχώς υπόκειται σε μεταβολές και εξελίσσεται.

(π.χ. χαρτί, μελάνι, δικτύωση, υλικό και λογισμικό), τις κοινωνικές δομές και τους οργανισμούς (π.χ. εκδοτικούς οίκους, παρόχους περιεχομένου) και το περιεχόμενο και την ποιότητά του, που απορρέει από τον συσχετισμό των τριών παραπάνω διαστάσεων.

Με τους όρους νέα Μέσα και Τηλεπικοινωνίες – και κατά κύριο λόγο με τον όρο Πολυμέσα – εννοούνται τα μέσα (με δεδομένα σε μορφή κειμένου, εικόνας και ήχου) και οι πληροφορίες και επικοινωνιακές τεχνολογίες που μέσω της ψηφιοποίησης, της αποθήκευσης και της αλγοριθμικής επεξεργασίας επιτρέπουν τη διασύνδεση και τη μετάδοση οποιασδήποτε ποσότητας δεδομένων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (Σοφός & Κρον, 2010).

## 2.3 Μέσο & Τεχνολογία

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 1) γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των σχέσεων μεταξύ μέσου, τεχνολογίας και εκπαιδευτικών εφαρμογών.

Μέσο	Τεχνολογία	Εφαρμογή
Πρόσωπο-με-πρόσωπο	Τάξη, εργαστήριο	Διαλέξεις, σεμινάρια, πειράματα
Κείμενα (και/ή με γραφικά)	Εκτύπωση	Κείμενα μελέτης, συμπληρωματικό υλικό
Ήχος	Κασέτα, ράδιο, τηλέφωνο	Ραδιοφωνικές εκπομπές, τηλεφωνική στήριξη, ήχο-διάσκεψη
Βίντεο	Τηλεοπτική μετάδοση, βιντεοκασέτα, οπτικός δίσκος; Καλώδιο, δορυφόρος, ραδιοκύματα	Τηλεοπτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τηλεδιασκέψεις
Ψηφιακά Πολυμέσα	Υπολογιστές, WWW, τηλέφωνο, καλώδιο, ασύρματα δίκτυα	Πολυμεσική παρουσίαση, CAI <sup>3</sup> , CBT <sup>4</sup> , email, forum, μαθησιακά αντικείμενα/βάσεις δεδομένων, Webcasts, Web Quests, ηλεκτρονικά μαθήματα, web conferencing

Πίνακας 1 – Μέσο, τεχνολογία, εκπαιδευτική εφαρμογή (Bates, 2005)

Ο τρόπος που οι τεχνολογίες διαμεσολαβούν το μέσο χαρακτηρίζεται από δύο βασικές δομικές διαφορές:

**Αν η τεχνολογία επιτρέπει επικοινωνία μονόδρομη (broadcast) ή αμφίδρομη (two-way).**

Η μονόδρομη επικοινωνία διασφαλίζει κοινά πρότυπα παροχής της εκπαίδευσης σε όλους τους επιμορφούμενους χωρίς την παρουσία εκπαιδευτή, αλλά δεν παρέχει δυνατότητα επικοινωνίας και διάδρασης, ενώ η αμφίδρομη επικοινωνία διασφαλίζει την επικοινωνία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη και άρα βοηθάει στη διάδραση και στη συνεργατικότητα.

**Αν η τεχνολογία επιτρέπει επικοινωνία ασύγχρονη ή σύγχρονη.**

Η σύγχρονη τεχνολογία επιτρέπει διάδραση σε πραγματικό χρόνο και απαιτεί τη «φυσική» παρουσία των εμπλεκόμενων μερών (π.χ. αίθουσα τηλεκπαίδευσης, BBB, Skype, ...), ενώ η ασύγχρονη τεχνολογία

<sup>3</sup> CAI: Computer Aided Instruction

<sup>4</sup> CBT: Computer Based Teaching

απαλλάσσει τα εμπλεκόμενα μέρη από χωρο-χρονικούς περιορισμούς και προσφέρει ευελιξία στη διαχείριση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 2) παρουσιάζεται μια ταξινόμηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών σε σχέση με τα δομικά τους χαρακτηριστικά.

Μέσο	Μονόδρομη επικοινωνία		Αμφίδρομη επικοινωνία	
	Σύγχρονο	Ασύγχρονο	Σύγχρονο	Ασύγχρονο
Πρόσωπο-με-πρόσωπο	Διαλέξεις	Σημειώσεις διαλέξεων	Σεμινάρια, παραδόσεις, εργαστήρια	-
Κείμενα (και/ή με γραφικά)	-	Βιβλία, διδακτικές ενότητες, συμπληρωματικό υλικό	-	Ταχυδρομείο, FAX
Ήχος	Ράδιο	Κασέτες ήχου	Στήριξη μέσω τηλεφώνου, ήχο διάσκεψη	-
Βίντεο	Τηλεόραση	Κασέτες βίντεο	Βίντεο-διάσκεψη	-
Ψηφιακά Πολυμέσα	Web-casting, παρουσιάσεις	Ιστοσελίδες, CAI, web streaming, μαθησιακά αντικείμενα, CD, DVD, βάσεις δεδομένων, αρχεία (pdf, doc, xls, ppt, ...)	Web-conferencing, chat, Εικονικοί Κόσμοι (π.χ. Second Life)	Email, forum, wiki, Blog

Πίνακας 2 – Δομικά χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών (Bates, 2005)

## 2.4 Ένταξη των νέων Μέσων στην Εκπαίδευση

Αναφορικά με το θέμα της ένταξης των νέων Μέσων (ή των ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, η Δημητρακοπούλου (2002, 2002b) αναφέρει πως πραγματοποιείται στο **μακρο-επίπεδο** (εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό επίπεδο), στο **μέσο-επίπεδο** (σχολικές μονάδες) και στο **μικρο-επίπεδο** (διδασκτική αξιοποίηση σε επίπεδο εκπαιδευτικού).

Ειδικότερα, στο μακρο-επίπεδο οι Μαρκάκης & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1997), Κόμης (2001), Παπαδόπουλος (2001), όπως αναφέρονται στο Χλαπάνης (2005) και οι Σοφός & Kron (2010) συμφωνούν πως υπάρχουν οι εξής βασικές προσεγγίσεις για την ένταξη των νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία:

1. Η *τεχνολογικά προσανατολισμένη ή κάθετη προσέγγιση*, όπου η πληροφορική διδάσκεται ως ανεξάρτητο μάθημα, κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
2. Η *οριζόντια προσέγγιση*, όπου δίνεται έμφαση στη χρήση των Η/Υ σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
3. Η *ολοκληρωμένη ή ολιστική προσέγγιση*, ως συνδυασμός των δυο προηγούμενων, κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
4. Το *πραγματιστικό μοντέλο*, το οποίο προσπαθεί να συνδυάσει τα πλεονεκτήματα της ολοκληρωμένης προσέγγισης με τους όρους του εφικτού, δηλαδή τις πραγματικές συνθήκες.

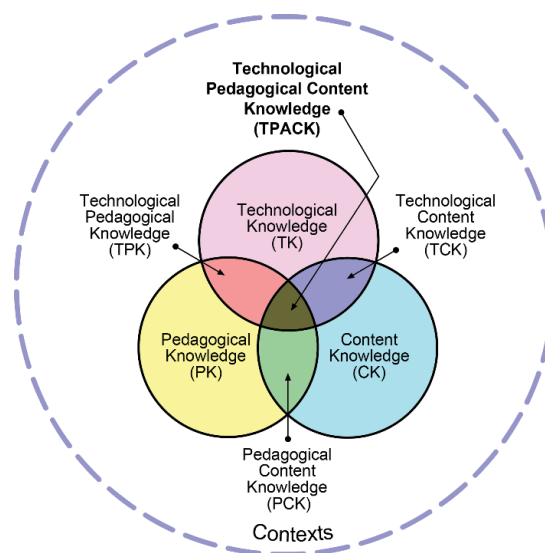
Η αποτελεσματική διδασκαλία εξαρτάται από την ευέλικτη πρόσβαση σε «πλούσια», καλά οργανωμένη και ενσωματωμένη γνώση από διάφορους τομείς, όπως γνώση γύρω από την μαθησιακή διαδικασία και

τα γνωστικά αντικείμενα και πλέον γνώση γύρω από την εκπαιδευτική τεχνολογία (Glaser, 1984; Putman & Borko, 2000; Shulman, 1986, 1987, όπως αναφέρονται στο Koehler & Mishra, 2009).

Η διδασκαλία με τα νέα Μέσα έχει αποκτήσει νέα δυναμική αλλά και βαθμό δυσκολίας, μετά και την έλευση των νέων διαδραστικών υπηρεσιών του Web 2.0, καθώς και των φορητών υπολογιστών, των ταμπλετών και των έξυπνων κινητών.

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες εμφανίζουν σταθερότητα, «διαφάνεια» και ακρίβεια χρήσης, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται σε ψηφιακά μέσα και νέες τεχνολογίες, χαρακτηρίζονται από ποικιλία, ευρύτητα χρήσης, «αδιαφάνεια» ως προς τον τρόπο λειτουργίας και ασταθείς (αφού εξελίσσονται συνεχώς), δημιουργώντας έτσι νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που αγωνίζονται να εισάγουν τα νέα Μέσα στο μάθημα τους. Νέα Μέσα όμως, τα οποία διατηρούν την δική τους δυναμική, την δική τους εκπαιδευτική δυνατότητα (*affordance*) και τους δικούς τους περιορισμούς, που καθιστούν την χρήση τους κατάλληλη για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές χρήσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει και εφαρμόσει κατάλληλα (Papert, 1980; Bruce, 1993; Simon, 1996; Bruce & Hogan, 1998; Bromley, 1998; Koehler & Mishra, 2009, όπως αναφέρονται στο Koehler & Mishra, 2009, σελ. 61).

Η κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των προϋποθέσεων και ιδιαιτεροτήτων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για την εφαρμογή της στην τάξη δεν αποτελεί απλή διαδικασία και ίσως απαιτεί μια συνολική αναθεώρηση του πλαισίου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου (π.χ. υποδομές, οργανωτικά ζητήματα, κ.λ.π.) (Koehler & Mishra, 2009).



Εικόνα 1 – TPACK (Kohler & Mishra, 2009)

Ένας τρόπος προσέγγισης αυτής της πρόκλησης είναι οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εστιάζουν σε συγκεκριμένα



γνωστικά αντικείμενα και σε συγκεκριμένες συνθήκες της σχολικής τάξης, στη βάση του περιεχόμενου, της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας, καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων, δηλαδή η προσέγγιση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση διαμέσου ενός πλαισίου το οποίο στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως πλαίσιο **TPACK** (*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*), το οποίο στηρίζεται στην προσέγγιση του Shulman (Shulman, 1986, 1987) περί PCK (*Pedagogy Content Knowledge*) δηλαδή τη σύζευξη της γνώσης των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική και το περιεχόμενο (Εικόνα 1) και εξελίχθηκε μέσα από την εργασία των Mishra και Koehler (Mishra & Koehler, 2006; Kohler & Mishra, 2008).

Οι βασικές διαστάσεις του πλαισίου περιγράφονται παρακάτω:

- **CK – Content Knowledge:** Η Γνώση Περιεχομένου αφορά την γνώση των αντικειμένων προς διδασκαλία και εμπεριέχει γνώση εννοιών, θεωριών, ιδεών, οργανωτικών δομών, αποδείξεων, πρακτικών και προσεγγίσεων που αφορούν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.
- **PK – Pedagogical Knowledge:** Η Παιδαγωγική Γνώση αφορά το επίπεδο γνώσεων του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις πρακτικές ή μεθόδους της διδασκαλίας και της μάθησης και απαιτεί κατανόηση γνωστικών, κοινωνικών και αναπτυξιακών θεωριών μάθησης και πώς αυτές εφαρμόζονται στην τάξη.
- **PCK – Pedagogical Content Knowledge:** Ταυτίζεται με την προσέγγιση του Shulman περί παιδαγωγικής γνώσης εφαρμόσιμης σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, με επίκεντρο τον μετασχηματισμό του αντικειμένου προς διδασκαλία, δηλαδή τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τις διδακτικές τεχνικές, την διδασκαλία και την αξιολόγηση με στόχο μια αποδοτική και ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία.
- **TK – Technological Knowledge:** Η Τεχνολογική Γνώση δεν αφορά αυτή καθ' αυτή τη γνώση για την τεχνολογία η οποία έχει βραχυπρόθεσμη ισχύ, αφού η τεχνολογία έχει πολύ σύντομο κύκλο ανανέωσης και αλλαγής, αλλά κυρίως σχετίζεται με την έννοια της ευχέρειας (*fluency*) στη χρήση των ΤΠΕ την οποία οι Kohler & Mishra (2009) συσχετίζουν με τον όρο FITness (*Fluency of Information Technology, National Research Council, NRC, 1999*) και ο Sofos (2010) αναφέρει ως Ψηφιακό Γραμματισμό (*Digital Literacy within Media competence and Literacy*). Ο ψηφιακός γραμματισμός διαφοροποιείται ποιοτικά από την έννοια «Βασικές Δεξιότητες στους Η/Υ» (*computer literacy*), αφού αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να έχει μια ευρεία αντίληψη των ΤΠΕ ώστε να μπορεί με παραγωγικό τρόπο να την εφαρμόζει στο εργασιακό και προσωπικό του περιβάλλον, να μπορεί να διακρίνει πώς μια τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου και κυρίως πώς το άτομο μπορεί να προσαρμόζεται δυναμικά στην συνεχή τεχνολογική εξέλιξη σε μια λογική Δια Βίου μάθησης και ανάπτυξης.





- **TCK – Technological Content Knowledge:** Η σχέση ανάμεσα στην τεχνολογία και το γνωστικό περιεχόμενο έχουν ιστορική και αλληλεπιδραστική σχέση. Η πρόοδος στον ένα τομέα επηρεάζει τον άλλο, είτε δημιουργώντας νέους τρόπους αναπαράστασης και διαχείρισης των δεδομένων, ή δημιουργώντας νέες εννοιολογικές αναπαραστάσεις (*metaphors*) για την κατανόηση του κόσμου μας. Συνεπώς, αποτελεί ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς, η κατανόηση της επίδρασης της τεχνολογίας στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, έτσι ώστε η εκπαιδευτική τεχνολογία να σχεδιάζεται βάση σωστών εκπαιδευτικών αναγκών και προδιαγραφών, αλλά και η αντίληψη των περιορισμών ή δυνατοτήτων που παρέχει το γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με την χρήση της τεχνολογίας.
- **TPK – Technological Pedagogical Knowledge:** Η Τεχνολογική και Παιδαγωγική Γνώση αποτελεί την κατανόηση με ποιους τρόπους η διδασκαλία και η μάθηση μπορεί να επηρεασθεί από την τεχνολογία και προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό αντίληψη για τις παιδαγωγικές δυνατότητες (*affordances*) και περιορισμούς των τεχνολογικών εργαλείων. Η TPK είναι πολύ σημαντική διότι πολλά από τα λογισμικά που σήμερα χρησιμοποιούνται για διάφορες εκπαιδευτικές χρήσεις δεν σχεδιάστηκαν βάση ανάλυσης εκπαιδευτικών αναγκών αλλά κυρίως για κάλυψη επαγγελματικών αναγκών ή αναγκών για προσωπική διασκέδαση και επικοινωνία, π.χ. *MS Office, Instant Messaging, Voice over IP (Skype), συστήματα τηλεδιασκέψεων, ιστολόγια, κοινωνικά δίκτυα, κ.λ.π.* Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί καλούνται πολλές φορές να προσαρμόσουν λειτουργικές δυνατότητες στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής διεργασίας, κάτι το οποίο απαιτεί ευρύτητα σκέψης και δημιουργικότητας κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Ο συγκερασμός όλων των παραπάνω επιμέρους διαστάσεων συνθέτει το πλαίσιο του **TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge**, το οποίο απαιτεί από τον εκπαιδευτικό:

- ικανότητα αναπαράστασης εννοιών με την τεχνολογία,
- παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιούν τεχνολογίες με εποικοδομητικό τρόπο για την διδασκαλία του περιεχόμενου,
- αντίληψη των δυσκολιών μιας έννοιας και πως μπορεί η τεχνολογία να βοηθήσει στην αντιμετώπιση κατανόησης της έννοιας αυτής από τους μαθητές,
- γνώση θεωριών επιστημολογίας και
- αντίληψη του πως η τεχνολογία, βασιζόμενη σε πρότερη γνώση, μπορεί να βοηθήσει στην διεύρυνση αυτής της γνώσης ή στην δημιουργία νέας.

Συμπερασματικά, το TPACK ως κατανόηση της σχέσης της διδασκαλίας με την τεχνολογία, μπορεί να εκληφθεί ως ένα επαγγελματικό γνωστικό κατασκεύασμα (*construct*) το οποίο όμως δεν είναι αυτονόητο (Kohler & Mishra, 2009).

## 2.5 Web 2.0 & Κοινωνικό Λογισμικό

Ο όρος Web 2.0 αναφέρθηκε επίσημα για πρώτη φορά το 2005 από τον Tim O'Reilly<sup>5</sup> στο άρθρο του “*What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*” (O'Reilly, 2005), του οποίου ενώ η αρχική πρόθεση ήταν να δώσει κάποια βασικά χαρακτηριστικά των νέων καινοτόμων εταιρειών στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αι., τελικά αποτύπωσε τα βασικά χαρακτηριστικά του λεγόμενου **κοινωνικού λογισμικού** (*social software*), όρος ο οποίος αναφέρεται στην πρακτική επέκτασης της γνώσης μέσα από συνδέσεις ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα (Dron, 2007; Gunawardena, et al., 2009).

Η κύρια διάκριση ανάμεσα στο Web 1.0 και στο Web 2.0 (Πίνακας 3) δεν είναι τόσο σε επίπεδο τεχνολογίας όσο στο επίπεδο της διάδρασης, της συμπεριφοράς, της πρόσκτησης και συν-δημιουργίας γνώσης από τους χρήστες (Gunawardena, et al., 2009). Το περιεχόμενο μπορεί πλέον να δημιουργηθεί και δημοσιευθεί ευκολότερα από τους χρήστες (*Read/Write Web*) (Richardson, 2006) και η συλλογική ευφυΐα των χρηστών μπορεί να ενισχύσει την δημοκρατική χρήση του Διαδικτύου (Kamel & Wheeler, 2007).

Web 1.0	Web 2.0
Δημοσίευση	Συμμετοχή
Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου	Wiki
Κατάλογοι ( <i>Taxonomies</i> )	Ετικέτες ( <i>tagging</i> ) και Λαϊκονομίες <sup>6</sup> ( <i>Folksonomies</i> )
Προσωπικές ιστοσελίδες	Ιστολόγια

Πίνακας 3 – Web 1.0 vs. Web 2.0

Προσεγγίζοντας το Web 2.0 από την οπτική γωνία της πρακτικής (*δηλαδή το σύνολο των δραστηριοτήτων ή πρακτικών των χρηστών*) η Dohn (2009) συνοψίζει τα βασικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού λογισμικού σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία:

- Συνεργατική ή/και κατανεμημένη συγγραφική δραστηριότητα.
- Ενεργή και ανοικτής πρόσβασης συμμετοχικότητα, από «κάτω προς τα πάνω».
- Διαδραστική και πολύ-τροπική επικοινωνία.
- Συνεχής παραγωγή, αναπαραγωγή και μετασχηματισμός του περιεχομένου στο Διαδίκτυο, στο ίδιο ή/και σε διαφορετικά πλαίσια (*collaborative remixability*), όπου αυτή η συνεχής αναδιαμόρφωση-μετασχηματισμός του περιεχομένου μπορεί να οδηγεί σε νέες ιδέες, έννοιες, υπηρεσίες, κ.λ.π. (Boyd, 2007).

<sup>5</sup> Tim O'Reilly: ιδρυτής του εκδοτικού οίκου O'Reilly Media Inc. <http://www.oreilly.com/>

<sup>6</sup> Νεολογισμός από τη σύνθετη αγγλική λέξη *folksonomies* (*folk+taxonomies*). Η ταξινόμηση περιεχομένου από τον απλό χρήστη και όχι από τους ειδικούς σε ένα συγκεκριμένο θεματικό πεδίο. Από το (Berners-Lee, et al., 2007, σελ. 62.)



- Ανοικτότητα του περιεχομένου, αποποίηση πνευματικών δικαιωμάτων ή/και κατανεμημένα πνευματικά δικαιώματα περιεχομένου.
- Δραστηριότητες χωρίς προκαθορισμένα όρια (*open-ended activities*) που αξιοποιούν πόρους και υπηρεσίες του Διαδικτύου.

Η «ανοικτότητα» (*openness*) αποτελεί σύμφωνα με τους Yang et al. (2009) το σημαντικότερο στοιχείο στις υπηρεσίες του Web 2.0 αφού κάθε χρήστης του Διαδικτύου συμμετέχει σε μια παγκόσμια ανοικτή κοινότητα με ασθενείς νόρμες και περιορισμούς, κάθε συνεργατική εργασία γίνεται άμεσα και δημόσια διαθέσιμη προς κριτική, τροποποίηση, επέκταση, βελτίωση και η υποκείμενη τεχνολογία στηρίζεται κυρίως σε λογισμικά ανοικτού κώδικα και σε ανοικτά πρότυπα.

Ανάλογα με το είδος των υπηρεσιών του Web 2.0, ο Erlandson (2008, όπως αναφέρεται στο Gunawardena et al., 2009) έκανε την εξής βασική κατηγοριοποίηση του κοινωνικού λογισμικού:

- **Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης (*Social Network Sites - SNN*):** σε αυτή την κατηγορία ανήκουν ιστοσελίδες (π.χ. *Facebook, Myspace, LinkedIn, Second Life*) με βασικά χαρακτηριστικά την δημιουργία δημόσιου προφίλ χρήστη, συνδέσεις με άλλους χρήστες (*profile matching*) και την δυνατότητα οι χρήστες να διατρέχουν (*traverse*) τα προφίλ των χρηστών που είναι συνδεδεμένοι, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνδέσεις 1<sup>ου</sup>, 2<sup>ου</sup> και 3<sup>ου</sup> βαθμού (Christakis & Fowler, 2009).
- **Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δημοσίευσης (*Social Publishing*):** σε αυτήν κατηγορία ανήκουν ιστοσελίδες (π.χ. *Ιστολόγια, YouTube, Slide Share, Instagram, Flickr*) οι οποίες επιτρέπουν στους χρήστες τους να παράγουν δικό τους περιεχόμενο και να το δημοσιεύουν στο Διαδίκτυο (διαμοιρασμός περιεχομένου), δίνοντας ταυτόχρονα την δυνατότητα στους χρήστες της ιστοσελίδας να μεταφορτώνουν περιεχόμενο, να το αξιολογούν και να το σχολιάζουν.
- **Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δημιουργίας Γνώσης (*Collective Intelligence Tools*):** σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν ιστοσελίδες (π.χ. *Wiki*) οι οποίες επιτρέπουν στους χρήστες να επεξεργάζονται συνεργατικά ένα κείμενο, συν-κατασκευάζοντας νέα γνώση.

Επίσης, ο Mejias (2005, όπως αναφέρεται στο McLoughlin & Lee, 2007) προσεγγίζει το θέμα του κοινωνικού λογισμικού εντάσσοντας στην κατηγοριοποίηση του και τεχνολογίες που προϋπήρχαν του Web 2.0 και περιλαμβάνει λογισμικά για:

- **παιχνίδια ρόλων** (π.χ. *MUDs, MMOGs*),
- **εικονικούς κόσμους** (π.χ. *Second Life*),
- **σύγχρονες και ασύγχρονες συζητήσεις** (π.χ. *Skype, chat rooms*),
- **συστήματα διαχείρισης περιεχομένου** (π.χ. *ιστολόγια, wiki, tagging*),
- **συστήματα ανάπτυξης λογισμικών** (π.χ. *Source forge*),



- **συστήματα διαμοιρασμού αρχείων σε ομότιμα δίκτυα** (π.χ. *Bit Torrent*),
- **συστήματα διαχείρισης μάθησης** (π.χ. *Moodle*),
- **συστήματα διαχείρισης σχέσεων** (π.χ. *Facebook, Myspace*).

Τέλος, ένα σημείο που χρήζει προσοχής είναι πως με την ραγδαία εξάπλωση των κοινωνικών δικτύων φαίνεται να αλλάζει σταδιακά, μετά από χρόνια, ένας «χρυσός κανόνας» της συνεισφοράς των χρηστών στις ηλεκτρονικές κοινότητες.

Ο κανόνας αυτός γνωστός, ως **90-9-1** ή **Ανισότητα Συμμετοχής** (*Participation Inequality*) (Nielsen, 2006) επηρεάζεται από τη χρήση υπηρεσιών Web 2.0 με βασικό χαρακτηριστικό την παραγωγή και διαμοιρασμό περιεχομένου, αλλάζοντας τις αναλογίες συμμετοχικότητας σε ποσοστό **70-20-10** (Schneider, 2011; Spidel, 2013). Δηλαδή, η πρόβλεψη τάξης μεγέθους σχετικά με την συμπεριφορά των μελών μιας ηλεκτρονικής κοινότητας, δείχνει πως το *70% των χρηστών είναι περιφερειακοί (lurkers), δηλαδή διαβάζουν και παρατηρούν χωρίς να συνεισφέρουν, 20% των χρηστών συνεισφέρουν σποραδικά και 10% των χρηστών συμμετέχουν ενεργά και δυναμικά.*

## 2.6 Οι Εκπαιδευτικές Δυνατότητες του Web 2.0

Η ικανότητα των υπηρεσιών και εργαλείων του Web 2.0 για διαμοιρασμό και επικοινωνία από τους χρήστες έχει ανοίξει τον διάλογο σχετικά με την εκπαιδευτική διάσταση και την παιδαγωγική αξία του μέσου (*educational affordances<sup>7</sup> of Web 2.0*). Η εκπαιδευτική αξία του μέσου είναι το σύνολο εκείνων των χαρακτηριστικών τα οποία καθορίζουν αν και πώς μια συγκεκριμένη μαθησιακή συμπεριφορά είναι πιθανόν να αναπαρασταθεί σε ένα δοσμένο περιβάλλον (*context*) (Kirschner, 2002; Kirschner et al., 2004; Σοφός & Kron, 2010).

Έτσι, ο Kloos (2006) συσχετίζει το κοινωνικό λογισμικό (*blogs, wikis, social bookmarking*) με τις μαθησιακές διαστάσεις (*imagination, alignment, engagement*) της θεωρίας του Wenger (1998), ενώ ο Boyd (2007) επισημαίνει πως ακριβώς αυτή η κοινωνική διάσταση του Web 2.0 μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την διαλογική διάδραση, την αναζήτηση, την κοινωνική ανατροφοδότηση και την στήριξη από τα ομότιμα μέλη του κοινωνικού δικτύου.

Οι McLoughlin & Lee (2008), ακολουθώντας τόσο τον Kirschner (2002) ο οποίος μιλάει για την έννοια «*educational affordance*», όσο και τον Anderson (2004) ο οποίος πλαισιώνει την έννοια «*educational affordance of Web 1.0*», επισημαίνουν ως παραδείγματα της εκπαιδευτικής δυνατότητας του κοινωνικού λογισμικού την συνδεσιμότητα και την κοινωνική συνάφεια, την συνεργατική ανακάλυψη και διαμοιρασμό πληροφοριών, την συν-δημιουργία περιεχομένου και την συνάθροιση (*aggregation*) πληροφοριών και γνώσης.

<sup>7</sup> **Affordance:** An affordance is often taken as a relation between an object or an environment and an organism that affords the opportunity for that organism to perform an action. <http://en.wikipedia.org/wiki/Affordance>

Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι McLoughlin & Lee (2008) αναφέρονται στην έννοια «*Pedagogy 2.0*» όπου η αλληλο-συσχέτιση ιδεών, ομότιμων, κοινοτήτων και δικτύων διαμεσολαβούμενα από ΤΠΕ, ενισχύει την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας, με υποκείμενες αρχές την ενεργό ομότιμη συμμετοχή εκπαιδευομένων-εκπαιδευτών για μια διερευνητική προσέγγιση στη μάθηση μέσα από κοινότητες στη βάση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου.

Οι Makri & Kynigos (2007) μελέτησαν την χρήση ιστολογίων από μεταπτυχιακούς φοιτητές μαθηματικών και οι Fesakis et al. (2008) μελέτησαν μια εκπαιδευτική δραστηριότητα μέσω ιστολογίου σε προπτυχιακούς φοιτητές.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό αναφέρεται σε μια κοινότητα για όλα τα σχολεία της Ευρώπης μέσα από το *eTwinning 2.0* ως μετεξέλιξη του *eTwinning 1.0* στη βάση των τεχνολογιών του Web 2.0 (Crawley et al., 2009), ενώ παράγει μια σειρά από αναφορές και μελέτες πάνω στην επίδραση του Web 2.0 και του κοινωνικού λογισμικού στην εκπαίδευση και την καινοτομία, διαμέσου του *Joint Research Centre (JRC)*<sup>8</sup>.

Οι Tu et al. (2009) προσπάθησαν να αποτυπώσουν τις βασικές διαστάσεις ενός Web 2.0 μαθησιακού περιβάλλοντος και οι Gunawardena et al. (2009) πρότειναν ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της μάθησης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης και περιέγραψαν την έννοια *Learning 2.0* ως εξέλιξη της τεχνολογίας που διαμεσολαβεί μαθησιακές διαδικασίες από το Web 1.0 στο Web 2.0 (Πίνακας 4).

Learning 1.0	Learning 2.0
Τυπική και δομημένη μάθηση	Άτυπη και συνεργατική μάθηση
Δασκαλοκεντρική, εξ αποστάσεως, μεικτή	Μεικτή, ιστολόγια, wikis, Q&A, αναζήτηση
Βάση οδηγίων, top-down, push	Bottom-up, peer-to-peer, pull
Κεντρική δημιουργία περιεχομένου	Αποκεντρωμένη δημιουργία περιεχομένου
Δομημένη ιεραρχία	Mentoring, δίκτυα γνώσης
Κατάλογοι περιεχομένου	Ετικέτες ( <i>tagging</i> )
Προγραμματισμός	Real-time, just in time
Ειδικό στο γνωστικό αντικείμενο	Χρήστες από την κοινότητα
Επιβλεπόμενες δραστηριότητες	Διαμοιρασμός γνώσης

Πίνακας 4 – Learning 1.0 vs. Learning 2.0 (Gunawardena et al., 2009)

Σύμφωνα με τη Dohn (2009b), η οποία σύγκρινε ερευνητικές προσπάθειες εφαρμογής Web 2.0 υπηρεσιών σε διάφορα ακαδημαϊκά ιδρύματα (Η.Π.Α., Αγγλία, Αυστραλία, Δανία), εφόσον οι φοιτητές εμπλέκονται ενεργά πλέον σε επικοινωνίες και δραστηριότητες διαμεσολαβούμενες από Web 2.0

<sup>8</sup> European Commission, Joint Research Centre (JRC), Institute for Prospective Technological Studies: <https://ec.europa.eu/jrc/en/institutes/ipts>.

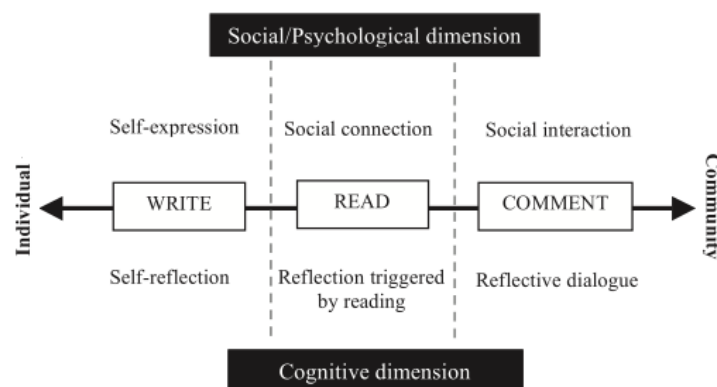
υπηρεσίες στον προσωπικό τους χρόνο, τότε και η εφαρμογή και ενσωμάτωση τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων θα βοηθήσει τους φοιτητές:

- σε σχέση με τα κίνητρα και τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ενταχθούν ομαλότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία του ιδρύματος,
- να διαχειριστούν τυπικές και άτυπες μαθησιακές διαδικασίες,
- να συμμετάσχουν σε ατομικές και συνεργατικές διαδικασίες παραγωγής γνώσης,
- να αποκτήσουν δεξιότητες μέσα από την χρήση αυτών των υπηρεσιών, χρήσιμες στο μελλοντικό εργασιακό περιβάλλον (*21<sup>st</sup> Century Skills*).

Οι Steinert & Ehlers (2010) αναφέρονται σε μια νέα μορφή e-Learning με τον όρο **e-Learning 2.0** όπου προσεγγίζουν την μάθηση υπό το πρίσμα του **Συνδεδεσιασμού (Connectivism)**<sup>9</sup> δηλαδή μιας αναδυόμενης σύγχρονης θεωρίας μάθησης (Siemens, 2005; Kor & Hill, 2008), σύμφωνα με την οποία η μάθηση επέρχεται όταν ο εκπαιδευόμενος συνδέεται σε μια κοινότητα μάθησης ως ένας νέος **κόμβος του δικτύου** διαμέσου του οποίου νέα πληροφορία διέρχεται ή απλά επιτρέπει να διασυνδεθούν ιδέες και έννοιες που πριν δεν είχαν δυνατότητα διασύνδεσης μεταξύ τους.

Οι Γλέζου & Γρηγοριάδου (2010), Παπαδοπούλου & Βασάλα (2010), Κώστας και συν. (2011), Ρουσάκη & Κώστας (2011) ασχολήθηκαν με ζητήματα που αφορούν ηλεκτρονικές κοινότητες και τεχνολογίες Web 2.0 στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.

Οι Deng & Yuen (2011), μελετώντας τα ιστολόγια υπό το πρίσμα της έκφρασης (*self-expression*), του στοχασμού (*self-reflection*), της κοινωνικής διάδρασης (*social interaction*) και του στοχαστικού διαλόγου (*reflective dialogue*) πρότειναν ένα ολιστικό πλαίσιο (Εικόνα 2) για την εκπαιδευτική δυνατότητα των ιστολογίων (*educational affordances of blogs*).



Εικόνα 2 – Πλαίσιο εκπαιδευτικής διάστασης των ιστολογίων (Deng & Yuen, 2011)

<sup>9</sup> <http://www.connectivism.ca/>



## 2.7 Σύνοψη

Γίνεται αντιληπτό πως η σχέση της τεχνολογίας με την εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικά ένα σύνθετο, και πολύ-επίπεδο φαινόμενο με αμφίδρομα χαρακτηριστικά, υπό την έννοια πως εξελίξεις στην τεχνολογία επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές και το αντίστροφο, δηλαδή νέες διδακτικές προσεγγίσεις δημιουργούν απαιτήσεις (*requirements*) σε νέες τεχνολογίες, είτε σε επίπεδο υλικού, είτε λογισμικού. Η διαδικασία της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να στηριχθεί σε διάφορα μοντέλα, πρότυπα και πρακτικές.

Μια τέτοια προσέγγιση είναι και το TPACK το οποίο αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εστιάζουν σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και σε συγκεκριμένες συνθήκες της σχολικής τάξης, στη βάση του περιεχόμενου, της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας, καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων.

Επιπρόσθετα, η ικανότητα της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα για τους εκπαιδευτικούς στη βάση των νέων δεξιοτήτων που απαιτεί ο 21<sup>ος</sup> αι. (*21<sup>st</sup> Century Skills*), όπως η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων με χρήση ΤΠΕ, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία (AACTE, 2010, Zygouris-Coe, 2013).

Αυτή η αναγκαιότητα σχετίζεται άμεσα με το ψηφιακό κεφάλαιο που ήδη οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατέχουν, λόγω της ολοκλήρωσης στην καθημερινότητα τους της χρήσης κοινωνικών δικτύων και γενικότερα της τεχνολογίας Web 2.0, για την οποία, η ικανότητα των υπηρεσιών και εργαλείων για διαμοιρασμό και επικοινωνία που προσφέρει για τους χρήστες, έχει ανοίξει τον διάλογο σχετικά με την εκπαιδευτική διάσταση και την παιδαγωγική αξία του μέσου και στο επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.



*«... όλοι ανήκουμε σε κοινότητες πρακτικής: στο σπίτι, στην εργασία, στο σχολείο, στα χόμπι μας. Ανήκουμε σε πολλαπλές κοινότητες πρακτικής σε κάθε δεδομένη στιγμή, οι οποίες μεταβάλλονται στη διαδρομή της ζωής μας ...» (Wenger, 1998 p. 6)*

---

## Κεφ. 3 - Εικονικές Κοινότητες

### 3.1 Εισαγωγή

Η εξέλιξη του Διαδικτύου τα τελευταία χρόνια έχει επιφέρει δραστικές αλλαγές στην τρόπο που οι άνθρωποι επικοινωνούν, εργάζονται και συνεργάζονται, διασκεδάζουν, εκπαιδεύονται και γενικά διαδρούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Οι ανακατατάξεις αυτές επηρεάζοντας προφανώς όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, έχουν επηρεάσει και τον εκπαιδευτικό τομέα, είτε άμεσα, είτε έμμεσα, σε όλα τα επίπεδα του. Έντονος είναι και ο διάλογος τα τελευταία χρόνια, σχετικά με το ρόλο των εικονικών κοινοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπό το πρίσμα σύγχρονων κοινωνικών θεωριών μάθησης.

Επιχειρείται λοιπόν, μια συνολική προσέγγιση στην έννοια της εικονικής κοινότητας: ξεκινώντας από τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας, η ανάλυση οδηγείται στις εικονικές κοινότητες, δηλαδή τις κοινότητες που λειτουργούν στο Διαδίκτυο υποστηριζόμενες από ηλεκτρονικά μέσα.

Για την πληρέστερη κατανόηση αυτού του γνωστικού πεδίου, γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση, περιγράφονται η τυποποίηση και τα δομικά χαρακτηριστικά τους, ενώ εξετάζονται θέματα που αφορούν την συμμετοχικότητα των χρηστών.

Τέλος, το κεφάλαιο επικεντρώνεται στις κοινότητες πρακτικής, στα δομικά τους χαρακτηριστικά και σε ζητήματα που αφορούν τη βιώσιμη λειτουργία τέτοιων κοινοτήτων στο Διαδίκτυο, ως περιβάλλοντα μάθησης, συνεργασίας, διαμοιρασμού γνώσης και επικοινωνίας ανάμεσα στους χρήστες.



## 3.2 Η Κοινότητα

### 3.2.1 Εννοιολογική Προσέγγιση

Διαχρονικά έχουν υπάρξει αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το τι είναι και τι συνιστά η έννοια της «κοινότητας», αφενός λόγω της δυναμικής και πολυμεταβλητής φύσης της και αφετέρου λόγω της αναγκαιότητας μιας σαφούς και διακριτής οριοθέτησης της.

Σύμφωνα με τους McMillan & Chavis (1986) κοινότητα είναι η αίσθηση του «ανήκειν» που έχουν οι συμμετέχοντες, η αίσθηση που έχουν τα μέλη ότι ο καθένας έχει σημασία για τον άλλον και για το σύνολο και η ύπαρξη κοινής πεποίθησης ότι οι ανάγκες των μελών θα ικανοποιηθούν μέσω της δέσμευσής τους να πορεύονται μαζί.

Ενώ, όπως συνοψίζουν στην έρευνα τους οι Ng & Hung (2003) η έννοια της κοινότητας μπορεί να αναφέρεται σε μια ομάδα ατόμων που ζουν μαζί στο ίδιο κοντινό φυσικό περιβάλλον, μοιράζονται το ίδιο επάγγελμα, συνευρίσκονται για να συζητήσουν, να πάρουν αποφάσεις και να μοιραστούν πρακτικές και που για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται διαμοιραζόμενοι κοινούς δεσμούς και χώρο μεταξύ τους.

### 3.2.2 Δομικά Χαρακτηριστικά

Το γεγονός της μη μονοσήμαντης ερμηνείας του όρου «κοινότητα» οδήγησε τον Hillery (1955, όπως αναφέρεται στο Stuckey, 2007) στην μετά-ανάλυση όλων των διαθέσιμων ορισμών και προσδιορισμών της βιβλιογραφίας πάνω στην έννοια της κοινότητας, με στόχο την απομόνωση των κοινών προσδιοριστικών στοιχείων βάση των οποίων μια ομάδα ατόμων συνιστούν μια κοινότητα.

Στη βάση αυτής της εκτεταμένης έρευνας, αποτυπώθηκαν τα τέσσερα βασικά προσδιοριστικά στοιχεία ή **κύρια χαρακτηριστικά** μιας κοινότητας<sup>10</sup>: οι **άνθρωποι** σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, οι **κοινοί δεσμοί** (συνδέσεις) ανάμεσα στους ανθρώπους, οι **κοινωνικές διαδράσεις** (αλληλεπίδραση) μεταξύ των ανθρώπων, στη βάση των κοινών δεσμών και το **χωρό-χρονικό** πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι κοινωνικές διαδράσεις.

Νεότερες έρευνες προσθέτουν επιπλέον στοιχεία στην διαφοροποίηση μιας κοινότητας από άλλες αντίστοιχες ομάδες, όπως:

- **Γνωρίσματα**, όπως π.χ. ο βαθμός συνεκτικότητας και ποικιλομορφίας (Watkins 2005).
- **Διαδικασίες**, όπως π.χ. η συνεργατικότητα και ο διάλογος ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας (Mendes et al. 2008).

<sup>10</sup> Τα χαρακτηριστικά αυτά αναγνωρίστηκαν στους 69 από τους 94 ορισμούς της έννοιας της κοινότητας, η εγκυρότητα των οποίων ελέγχθηκε εκ νέου και επιβεβαιώθηκε από νεότερες έρευνες (Poplin, 1979; Hamman, 2000, όπως αναφέρονται στο Stuckey, 2007) και αποτέλεσαν βάση ενός εννοιολογικού πλαισίου που χρησιμοποιήθηκε στην ανάπτυξη οδηγιών, αρχών, και συστατικών μερών στον ευρύτερο τομέα των κοινοτήτων και ηλεκτρονικών κοινοτήτων (Stuckey, 2007).

- **Συστατικά μέρη**, τα οποία (Duncan-Howell, 2007) διακρίνονται σε:
  - *Συλλογικό* = κοινές συνδέσεις, συλλογική δράση, συλλογικοί στόχοι, ...
  - *Λειτουργικό* = διαμοιραζόμενος κοινωνικός χώρος, συλλογικές νόρμες και συμπεριφορές, κοινωνικές διαδράσεις σε ένα διαδραστικό πεδίο, ...
  - *Προσωπικό* = κοινές ιστορίες, συμμετοχικότητα, αίσθημα του «ανοίκειν», αλληλοϋποστήριξη και καθοδήγηση, ...
  - *Έκδηλο* = συνεργατική μάθηση, κοινωνικά κατασκευαζόμενο περιεχόμενο, ...

Η Preece (2000) καθόρισε ως στοιχεία/εργαλεία οργάνωσης μιας κοινότητας το *συλλογικό σκοπό*, τους *στόχους*, τους *ρόλους* των μελών και τις *νόρμες/πολιτικές* για την οργάνωση της κοινωνικής διάδρασης, ενώ ο Watkins (2005) υπογραμμίζει τα εξής βασικά στοιχεία για μια κοινότητα:

- ✓ *μέσο διαμεσολάβησης (Agency)* - η αντίληψη των μελών της κοινότητας σύμφωνα με την οποία μπορούν να δράσουν και να κάνουν πραγματικές επιλογές,
- ✓ *«ανοίκειν» (Belonging)* - η αίσθηση πως τα μέλη ανήκουν σε μια συλλογική δομή,
- ✓ *συνεκτικότητα (Cohesion)* - διαμέσου των κοινοτικών διεργασιών και με την εξέλιξη της έννοιας της συμμετοχής προάγεται η κοινή δράση,
- ✓ *απόκλιση (Diversity)* - η ικανότητα του εναγκαλισμού και του σεβασμού της διαφορετικότητας και η αντιμετώπιση της ως θετικό σημείο της κοινότητας.

Στη βάση αυτή, οι άνθρωποι οργανώνονται σε κοινότητες για να υπηρετήσουν ένα κοινό σκοπό, κάνοντας κάποιες **θεμελιώδεις ενέργειες**, όπως *ανταλλαγή πληροφοριών, παροχή υποστήριξης, άτυπη κοινωνικοποίηση και συζήτηση/ανταλλαγή ιδεών*, οι οποίες στην πορεία αναπτύσσουν **σγέσεις** μεταξύ των μελών που επηρεάζονται από το βαθμό *επικοινωνίας, αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης* μεταξύ των μελών της κοινότητας.

Οι ενέργειες αυτές εντάσσονται στα πλαίσια των προσδοκώμενων **διαδικασιών** σε μια κοινότητα (Watkins, 2005), όπως η *κοινή δράση* των μελών, ο *διάλογος* ανάμεσα στα μέλη για διαμοιρασμό ιδεών και απόψεων, η *συνεργασία* ανάμεσα στα μέλη ώστε να εργάζονται μαζί για ένα κοινό στόχο και παραδοτέο και η *γεφύρωση* ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας και μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων.

### 3.3 Η Εικονική Κοινότητα

#### 3.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Ως φαινόμενο η κοινότητα εκλαμβάνεται περισσότερο *ως κάτι που καθοδηγείται* και λιγότερο *ως κάτι που απλά συμβαίνει* (Lechner, 1998, όπως αναφέρεται στο Duncan-Howell, 2007), ενώ αποκτάει νέα διάσταση και δυναμική διαμέσου του Διαδικτύου, όταν πρώτος ο Rheingold (1993), στον οποίο αποδίδεται και ο όρος «*Virtual Community*», χαρακτηρίζει την **Εικονική Κοινότητα (ΕΚ)** ως κοινωνικές συναθροίσεις μέσα στο δίκτυο όπου αρκετοί άνθρωποι συνεχίζουν, παρά τις αντιξοότητες,



να συμμετέχουν σε δημόσιες συζητήσεις, με επαρκές ανθρώπινο συναίσθημα διαμορφώνοντας έναν ιστό διαπροσωπικών σχέσεων στον **κυβερνοχώρο**, όρος που χρησιμοποιήθηκε 1<sup>η</sup> φορά από τον συγγραφέα επιστημονικής φαντασίας William Gibson με το κλασσικό έργο του «*Ο Νευρομάντης*» (Gibson, 1984) και αναφέρεται στο πεδίο που χαρακτηρίζεται από τη χρήση της τεχνολογίας προκειμένου να αποθηκεύονται, τροποποιούνται και ανταλλάσσονται δεδομένα μέσω δικτυωμένων πληροφοριακών συστημάτων και διασυνδεδεμένων φυσικών υποδομών (Μανωλόπουλος & Σπυράκης, 2008).

Η έννοια της ΕΚ, η οποία οριοθετείται ως μια ομάδα ή ένα σύμπλεγμα ατόμων που αλληλοεπιδρά μέσω καναλιών επικοινωνίας τεχνολογικά υποστηριζόμενων, παρά μέσω της δια ζώσης προσωπικής επαφής, για κοινωνικούς, επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς ή άλλους λόγους (Μανωλόπουλος & Σπυράκης, 2008), συναντάται επίσης στην ελληνική βιβλιογραφία και ως **Δυνητική Κοινότητα** (Κοσκινάς & Αρσένης, 2008) ενώ στην αγγλική βιβλιογραφία συναντάται ως «*internet community, virtual community, e-community, online community, digital community, cyber community*».

Γενικά, η ΕΚ αποτελεί μια **διεπιστημονική** έννοια, ο καθορισμός της οποίας είναι μη μονοσήμαντος και άπτεται θεμάτων από το τομέα της τεχνολογίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας, της εκπαίδευσης, της οικονομίας και του εμπορίου.

### 3.3.2 Ιστορική Εξέλιξη

Σημαντική είναι η διαχρονική συσχέτιση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στην πρόοδο της τεχνολογίας και της εξέλιξης των εικονικών κοινοτήτων, η οποία έχει οδηγήσει στη θεώρηση τους ως ένα δίπολο (*technology and community interplay*) (Wenger, 2009).

Ειδικότερα, η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών αποτέλεσε το έναυσμα για την μορφοποίηση εικονικών κοινοτήτων διαμεσολαβούμενων από αυτές τις τεχνολογίες:

- 1973 - η κοινότητα προγραμματιστών του **PLATO**<sup>11</sup>, η οποία μέσα από το PLATO Notes (πρόδρομος του Lotus Notes της IBM<sup>12</sup>) και την υπηρεσία chat που διέθετε, αποτέλεσε την 1<sup>η</sup> εικονική κοινότητα στον κόσμο, στο University of Illinois το 1973.
- 1977 - το σύστημα **EIES**<sup>13</sup> (*Electronic Information Exchange System*), το οποίο αποτέλεσε το 1<sup>ο</sup> σύστημα τηλεδιασκέψεων για να υποστηρίξει ομάδες εργασίας εξ αποστάσεως.
- 1977/8 - **συστήματα συζητήσεων** (*bulletin boards*) και **λίστες αλληλογραφίας** (*email lists*).
- 1979 – το **Usenet**<sup>14</sup> που αποτέλεσε τη βάση ανάπτυξης μιας τεράστιας κοινότητας χρηστών σε όλο τον κόσμο, οι οποίοι μπορούσαν να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν αρχεία.

<sup>11</sup> PLATO: The Emergence of Online Community <http://thinkofit.com/plato/dwplato.htm>. Ανακτήθηκε 25/05/2014

<sup>12</sup> IBM® Notes® <http://www-03.ibm.com/software/products/en/ibmnotes>. Ανακτήθηκε 25/05/2014

<sup>13</sup> EIES Electronic Information Exchange System <http://library.njit.edu/archives/cccc-materials/index.php>. Ανακτήθηκε 25/05/2014

<sup>14</sup> Usenet <http://www.usenet.net/>. Ανακτήθηκε 25/05/2014



- 1985 – το σύστημα **The Well**<sup>15</sup> το οποίο αποτέλεσε την 1<sup>η</sup> εικονική κοινότητα στο Διαδίκτυο, με διακριτές νόρμες και πολιτικές λειτουργίας για τα μέλη της, καθώς και τεχνολογία με δυνατότητα παραμετροποίησης ανάλογα με τις ανάγκες των υπο-ομάδων χρηστών.
- Αρχές του 1990 – εμφάνιση μεγάλων παρόχων στο Διαδίκτυο, όπως η **AOL** (*America On Line*), **CompuServe** και η **Prodigy** οι οποίες παρείχαν για 1<sup>η</sup> φορά μια συνδρομητική τεχνολογική πλατφόρμα για μαζική σύνδεση στο Διαδίκτυο και επικοινωνία μεταξύ των χρηστών.
- 1993 – ο Παγκόσμιος Ιστός (**World Wide Web - WWW**) αναπτύσσεται στο CERN από τον Tim Berners-Lee και αποτελεί βάση για ένα κύμα καινοτομιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.
- 2003 – η λειτουργία του **Second Life**<sup>16</sup> επιτρέπει την δημιουργία και λειτουργία εικονικών κοινοτήτων σε 3D εικονικούς κόσμους με χρήση avatar.
- 2005 – αναφέρεται δημόσια για 1<sup>η</sup> φορά ο όρος **Web 2.0** όπου μέσα από τεχνολογίες κοινωνικής δικτύωσης και συνεργατικές πλατφόρμες αλλάζει ο τρόπος που οι χρήστες συνεργάζονται, επικοινωνούν και παράγουν νέα πληροφορία και γνώση στο Διαδίκτυο, ειδικά σε επίπεδο εικονικών κοινοτήτων.

Επίσης, πέρα από το πώς επηρέασε η τεχνολογία την μορφοποίηση εικονικών κοινοτήτων, η ύπαρξη κοινοτήτων σε αρκετές περιπτώσεις αποτέλεσε καταλυτικό παράγοντα στην πρόοδο της τεχνολογίας, όπως π.χ. η *ανάπτυξη του WWW για τις ανάγκες της κοινότητας των επιστημόνων στο CERN*, η *ανάπτυξη της πλατφόρμας Wiki από τον Ward Cunningham*<sup>17</sup> στο πλαίσιο μιας δυναμικής κοινότητας προγραμματιστών, καθώς και οι *κοινότητες ανοικτού λογισμικού*.

### 3.3.3 Δομικά Χαρακτηριστικά

Στην εργασία τους οι Gupta & Kim (2004) συγκεντρώνουν τις διάφορες εννοιολογικές προσεγγίσεις σε σχέση με το γνωστικό τομέα ενδιαφέροντος, υιοθετώντας την διεπιστημονική προσέγγιση τόσο των Whittaker et al. (1997) όσο και της Preece (2000).

Οι Whittaker et al. (1997) προτείνουν ως βασικά δομικά στοιχεία μιας ΕΚ τα εξής:

- ✓ κοινοί στόχοι, ενδιαφέροντα, ανάγκες, δραστηριότητες, τα οποία αποτελούν τους βασικούς λόγους συμμετοχής στην κοινότητα,
- ✓ επαναλαμβανόμενη, ενεργή συμμετοχή και συχνά έντονη διάδραση, ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί και διαμοιραζόμενες δραστηριότητες μεταξύ των μελών,
- ✓ πρόσβαση σε κοινούς πόρους και νόρμες καθορισμού της πρόσβασης,
- ✓ αμοιβαιότητα της πληροφόρησης, της υποστήριξης και των υπηρεσιών μεταξύ των μελών,

<sup>15</sup> The Well <http://www.well.com>. Ανακτήθηκε 25/05/2014

<sup>16</sup> Second Life <http://secondlife.com>. Ανακτήθηκε 25/05/2014

<sup>17</sup> From Wikipedia, the free encyclopedia Ward Cunningham [http://en.wikipedia.org/wiki/Ward\\_Cunningham](http://en.wikipedia.org/wiki/Ward_Cunningham). Ανακτήθηκε 25/05/2014



- ✓ κοινό πλαίσιο αναφοράς στην επικοινωνία, την γλώσσα και την δεοντολογία της κοινότητας.

Η Preece (2000) θεωρώντας πως η απόδοση του όρου **Διαδικτυακή Κοινότητα** (*Internet Community*) είναι εννοιολογικά αδύναμη λόγω του γεγονότος πως κάθε μορφή επικοινωνίας ανάμεσα σε 2 ή περισσότερα άτομα στο Διαδίκτυο έτεινε να χαρακτηριστεί ως μόρφωμα κοινότητας (Brown, 1999, όπως αναφέρεται στο Stuckey, 2007), οριοθέτησε την Διαδικτυακή Κοινότητα ως **ένα σύνολο ανθρώπων που αλληλοεπιδρούν σε ένα εικονικό περιβάλλον, έχοντας ένα κοινό σκοπό, καθορισμένες πολιτικές και νόρμες συμπεριφορών.**

Δηλαδή θεωρεί τα εξής βασικά δομικά στοιχεία μιας εικονικής κοινότητας:

- ✓ **άνθρωποι**, οι οποίοι αλληλοεπιδρούν κοινωνικά στην προσπάθεια τους να ικανοποιήσουν ανάγκες ή να διαδραματίσουν συγκεκριμένους ρόλους,
- ✓ **κοινός σκοπός**, όπως ενδιαφέροντα, ανάγκες, ανταλλαγή πληροφοριών, ή υπηρεσιών,
- ✓ **πολιτικές**, στην μορφή άρρητων κανόνων, πρωτοκόλλων, νόμων, οδηγιών που καθοδηγούν και ελέγχουν την διάδραση,
- ✓ **πληροφοριακά συστήματα**, που υποστηρίζουν και διαμεσολαβούν (*mediate*) την κοινωνική διάδραση και διευκολύνουν (*facilitate*) την αίσθηση της κοινότητας.

Σε αντιστοιχία με τις παραδοσιακές, οι ΕΚ παράγουν κάποια συλλογικά «αγαθά» (Smith, 1992, όπως αναφέρεται στο Γιαννακόπουλος, 2005), όπως την *κοινωνική ενσωμάτωση*, όπου άτομα με κοινά ενδιαφέροντα έρχονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και αναπτύσσεται μια ειδοποιός ταυτότητα της κοινότητας και το αίσθημα του «ανοίκειν», το *κοινωνικό κεφάλαιο*, όπου τα άτομα διαμέσου της κοινότητας έχουν ευκαιρία και δυνατότητα να διευρύνουν το κοινωνικό τους δίκτυο μέσα από το τεχνολογικά διαμεσολαβούμενο περιβάλλον αλληλεπίδρασης της κοινότητας που σε σχέση με τη παραδοσιακή μορφή κοινότητας, βοηθάει καλύτερα τη γρήγορη, πολυποίκιλη και επιλεκτική ενσωμάτωση νέων μελών και το *γνωσιακό κεφάλαιο*, δηλαδή τη γνώση η οποία προέρχεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και την ανάγκη για αναζήτηση και διαμοιρασμό πληροφοριών.

Στην έρευνα του ο Jones (1997, όπως αναφέρεται στο Γιαννακόπουλος, 2005) διατυπώνει ένα σύνολο συνθηκών που πρέπει να πληροί ο **εικονικός οικισμός** μιας κοινότητας, δηλαδή το μέρος που βρίσκεται η κοινότητα στο Διαδίκτυο, ώστε να ονομάζεται και αναγνωρίζεται ως ΕΚ. Οι συνθήκες αυτές είναι η ανάπτυξη *ελάχιστου βαθμού διαδραστικότητας* (*interactivity*), η διασφάλιση *ελάχιστου εύρους επικοινωνούντων* (πλήθος μελών της κοινότητας), η ύπαρξη ενός *κοινού δημόσιου χώρου* και η ύπαρξη ενός *ελάχιστου εγγυημένου επιπέδου συμμετοχής*. Ουσιαστικά, τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά διαφοροποιούν την ΕΚ από άλλες μορφές διαδικτυακής επικοινωνίας, όπως η ανταλλαγή email, η επεξεργασία πληροφοριών, η κατασκευή βάσεων δεδομένων στο Διαδίκτυο, κ.λπ.



Επιπρόσθετα, η έρευνα στις ΕΚ διατρέχει ένα μεγάλο εύρος, από την τεχνολογία έως την μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικής ζωής που αναπτύσσεται στα πλαίσια της κοινότητας.

Βασικό σημείο αναφοράς αποτελεί ο λεγόμενος «*κύκλος ζωής*» της συμμετοχής του ατόμου σε ΕΚ όπως περιεγράφηκε από τους Kim (2000, όπως αναφέρεται στο Μανωλόπουλος & Σπυράκης, 2008) και Lave & Wenger (1991), σύμφωνα με τους οποίους ο κύκλος αυτός διακρίνεται στις εξής φάσεις:

1. **Επισκέπτης** ή νεοφώτιστος (*visitor, lurker, peripheral*): σημείο εκκίνησης για όλα τα μέλη/χρήστες της κοινότητας.
2. **Αρχάριος** (*inbound, novice*): το μέλος έχει ξεπεράσει τα αρχικά εμπόδια γνώσης και εμπειρίας και ξεκινάει να συμμετέχει στις διαδικασίες της κοινότητας.
3. **Τακτικός** (*insider, regular*): το μέλος συνεχίζει να συμμετέχει αλλά με μεγαλύτερη διαδραστικότητα.
4. **Ηγέτης** (*leader, boundary*): το μέλος πλέον απολαμβάνει μια αναγνώριση ως έμπειρος και αναγνωρισμένος χρήστης της κοινότητας και παράγει αποτελέσματα (ιδέες, πληροφορίες, ...).
5. **Εξερχόμενος** (*elder, outbound*): το μέλος εγκαταλείπει την κοινότητα για διάφορους λόγους.

Επίσης, σημείο αναφοράς αποτελεί ο **βαθμός συμμετοχικότητας** των μελών σε μια ΕΚ αποτελεί αφενός ένα μη άμεσα ελεγχόμενο μέγεθος από τους σχεδιαστές και οργανωτές της κοινότητας (εκτός από περιπτώσεις κοινοτήτων ηλεκτρονικού εμπορίου όπου ο βαθμός ελέγχου είναι πολύ μεγάλος (Preece, 2001)), αφετέρου όμως επηρεάζεται άμεσα από την ευχρηστία (*usability*) της τεχνολογικής υποδομής η οποία σχετίζεται με ζητήματα όπως η σχεδίαση, η ασφάλεια, η ιδιωτικότητα και η κλιμάκωση (*scalability*) (Preece, 2001).

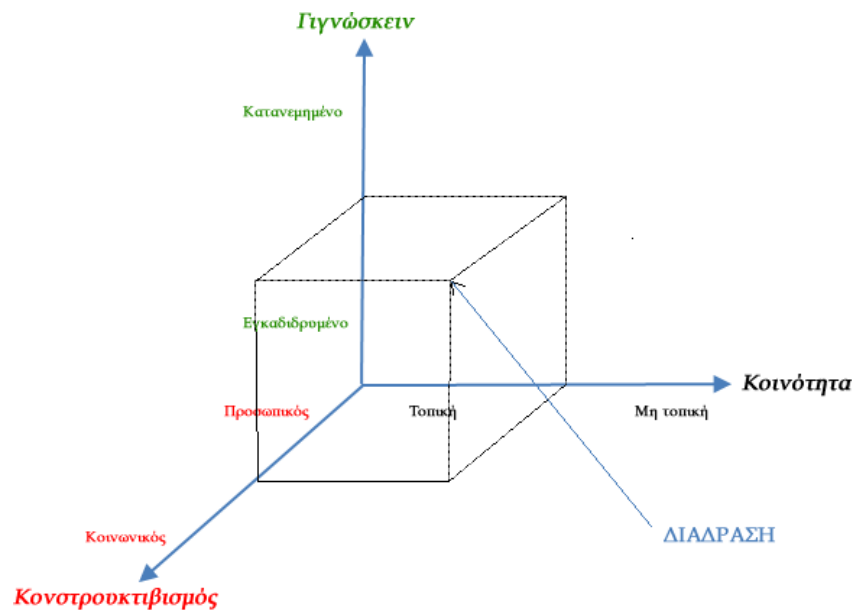
Επίσης, ο βαθμός συμμετοχικότητας των μελών σε μια ΕΚ σχετίζεται με διαστάσεις όπως ο βαθμός *συναχής*, ο βαθμός *αυτοδιοίκησης*, ο βαθμός *χρήσης* της τεχνολογίας της κοινότητας, καθώς και το είδος *απασχόλησης* των μελών της κοινότητας, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που πρότεινε στην έρευνα του ο Χλαπάνης (2006).

### 3.3.4 Υποκείμενες Θεωρίες Μάθησης

Σύμφωνα με τη θεωρία της **συμβολικής διάδρασης** (*symbolic interactionism*) όπως διατυπώθηκε από τον Blumer (1969, όπως αναφέρεται στο Vrasidas & Veletsianos, 2010) οι άνθρωποι δρουν στον κόσμο βάση του νοήματος που έχει ο κόσμος για αυτούς, το οποίο κατασκευάζεται κοινωνικά, μέσα από τη δράση των μελών της κοινότητας, των οποίων η διερμηνεία αυτού του νοήματος το οδηγεί εκ νέου σε επεξεργασία.

Σε αυτό το πλαίσιο η **διάδραση** (*interactivity*) καθορίζεται ως οι αμοιβαίες ενέργειες δύο ή/και περισσότερων δρώντων υποκειμένων (*actors*) μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο, όπως το πλαίσιο των ΕΚ (Vrasidas & Glass, 2002) και αποτελεί **σημείο τομής τριών βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων που**

συνάπτουν το εννοιολογικό πλαίσιο για τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης: του **κονστρουκτιβισμού** (προσωπικού - κοινωνικού), του **γινώσκειν** (εγκαθιδρυμένου - κατανεμημένου) και της **κοινότητας** (τοπικής - μη τοπικής) (Εικόνα 3) (Vrasidas & Zembylas, 2004).



Εικόνα 3 – Η διάδραση ως κομβικό σημείο της ανθρώπινης δραστηριότητας

Ο **Κονστρουκτιβισμός** (*constructivism*) (ή *εποικοδομητισμός*, ή *επικοδομισμός*, ή *θεωρία δόμησης της γνώσης*) αποτελεί μια παράδοση σκέψης η οποία επέδρασε θετικά σε διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα, όπως τον Πραγματισμό και την Σχολή της Φρανκφούρτης και κυρίως επηρέασε καταλυτικά την παιδαγωγική επιστήμη (Βρασίδης & συν., 2005). Περιστρέφεται γύρω από το βασικό ερώτημα «*πως προκύπτει η γνώση;*» και σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση δημιουργείται μια σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα, τη μάθηση και τη δόμηση του γνωστικού υποβάθρου (Kron & Σοφός, 2007).

Σε αντίθεση με το Συμπεριφορισμό και το Γνωστικισμό, ο Κονστρουκτιβισμός αποβλέπει στην ενεργό, αυτορρυθμιζόμενη και αναστοχαστική γνώση (Βρασίδης & συν., 2005). Πέρα από την ικανότητα του εκπαιδευόμενου να κατασκευάζει μόνος του τη γνώση επιλύοντας πρακτικά προβλήματα της πραγματικότητας είτε ατομικά, είτε σε ομάδες (*κλασσικός εποικοδομισμός του Piaget, κατασκευαστικός εποικοδομισμός του Papert, ανακαλυπτική μάθηση του Bruner*) υποστηρίζεται ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των συνεργατικών δραστηριοτήτων στην οικοδόμηση της γνώσης στη βάση της κοινωνικό πολιτισμικής προσέγγισης του Vygotsky και των συνεχιστών του (Καρασαββίδης & Κόμης, 2008).

Η παραπάνω διαπίστωση οδήγησε τους Αμερικανούς ερευνητές Jean Lave και Etienne Wenger να διατυπώσουν το μοντέλο του **Εγκαθιδρυμένου Γινώσκειν** (*Situated Cognition*) (ή *πλαισιωμένη νόηση*, ή *πλαισιωμένη μάθηση*, ή *εγκατεστημένη μάθηση*) το οποίο εκλαμβάνει τη νόηση και τη διαδικασία της μάθησης όχι ως κτήμα και/ή ιδιότητα του ατόμου αλλά ως ένα αναδυόμενο



χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης του ατόμου και του πλαισίου εντός του οποίου δρα το άτομο (Καρασαββίδης & Κόμης, 2008).

Σύμφωνα με τους Lave & Wenger (1991), η μάθηση περιλαμβάνει μια διαδικασία συμμετοχής σε «κοινότητες πράξης ή μάθησης», όπου τα αρχάρια μέλη της κοινότητας, λειτουργώντας αρχικά στην «περιφέρεια» μαθαίνουν μέσω της συνεργασίας προσαρμοζόμενα στις πρακτικές της κοινότητας και προχωρούν προς το «κέντρο» της κοινότητας. Αυτή η μαθησιακή διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από τους Lave & Wenger (1991) ως **Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή** (*Legitimate Peripheral Participation* - LPP) είναι εποικοδομητική και συνδέεται με την έννοια της πρακτικής, του νοήματος και της ταυτότητας στα πλαίσια της κοινότητας (Wenger, 1998; Barab et al., 2004).

Το μοντέλο του Εγκαθιδρυμένου Γινώσκειν, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και άλλων ερευνητών για διάφορους λόγους, όπως το γεγονός πως οι άνθρωποι ολοένα και περισσότερο στηρίζονται σε τεχνολογικά τεχνουργήματα για να επιτελέσουν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών διεργασιών, της επίδρασης της κοινωνικό-πολιτισμικής θεωρίας και της μη ικανοποίησης από την θεώρηση της νόησης αποκλειστικά ως ατομικό χαρακτηριστικό (Karasanvidis, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο ο Salomon (1993) τόνισε την ανάγκη διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της μάθησης και των μέσων που έχουν στη διάθεση τους τα υποκείμενα και ο Gardner (1993) που υποστήριξε πως είναι πιο χρήσιμο να εκλάβουμε την ευφυΐα ως δικτυωμένη (*κατανεμημένη*) μέσα στο κόσμο, πέρα από το στεγανό πλαίσιο του ανθρώπινου μυαλού (Βρασιδάς & συν., 2005), σε αντίθεση με τη Γνωστική Επιστήμη.

Το μοντέλο που συνεπάγεται η παραπάνω θεώρηση αναφέρεται στην βιβλιογραφία ως **Κατανεμημένο Γινώσκειν** (*Distributed Cognition*) και συνιστά μια προσέγγιση που θεωρεί το γνωστικό υποκείμενο ως μέρος ενός ευρύτερου λειτουργικού συστήματος το οποίο περιλαμβάνει το κοινωνικό και το υλικό περιβάλλον του υποκειμένου (Rogers & Ellis, 1994).

Τόσο οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, όσο και θεωρίες του Κοινωνικού Κοστρουκτιβισμού και του Εγκαθιδρυμένου και Κατανεμημένου Γινώσκειν, στα πλαίσια κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής, αφορούν άμεσα την υποστηριζόμενη από τις ΤΠΕ συνεργασία και μάθηση και αποτελούν θεωρητικές βάσεις για την συνεργατική τεχνολογία (Καρασαββίδης & Κόμης, 2008).

### 3.4 Τυπολογία Κοινοτήτων

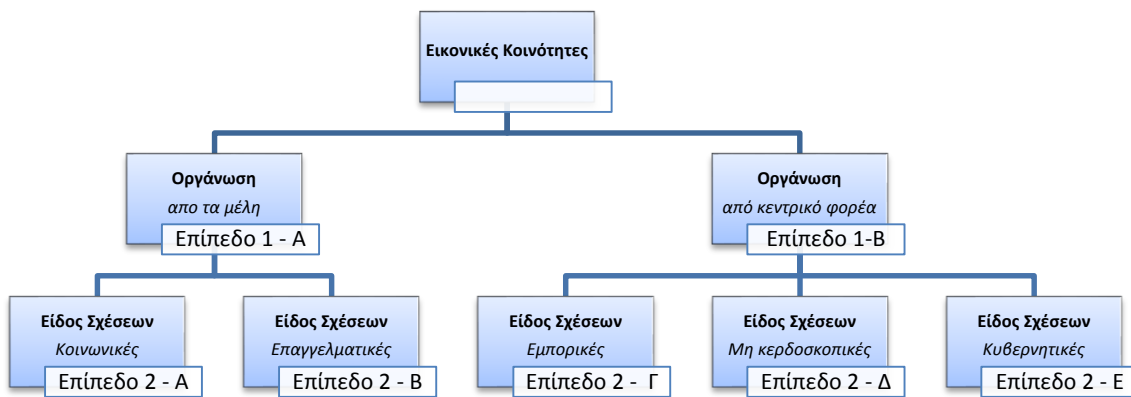
Η έννοια της **τυπολογίας** αφορά την παρουσίαση ενός συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου με σκοπό να δώσει μία αναπαράσταση του φαινομένου. Οι τυπολογίες είναι διακριτά σχήματα ομαδοποίησης της πληροφορίας που βοηθούν στην επίτευξη της τάξης μέσα σε ένα μεγάλο όγκο συγκεχυμένων και ετερογενών πληροφοριών (Carlen & Jobrig, 2005).



Όπως ακριβώς ο όρος «εικονική κοινότητα» δεν μπορεί να ορισθεί μονοσήμαντα, έτσι και δεν υπάρχει στην βιβλιογραφία μια κοινά αποδεκτή και μοναδική τυπολογία στα είδη των ΕΚ και οι ερευνητές τείνουν να τις κατηγοριοποιούν βάση μιας ή δύο μεταβλητών που άπτονται το γνωστικού τους ενδιαφέροντος, όπως π.χ. της υποκείμενης τεχνολογίας, της κοινωνιολογικής προσέγγισης, της επιχειρηματικής προσέγγισης, του τελικού σκοπού, κ.λ.π. (Porter, 2004).

Μετά από μια διεξοδική έρευνα οι Lee et al. (2003, όπως αναφέρεται στο Porter, 2004) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως δεν μπορεί να υπάρξει μια καθολικά αποδεκτή προσέγγιση τυπολογίας στις ΕΚ αλλά αντιθέτως χρειάζεται μια κοινή βάση η οποία θα βοηθήσει τις επιμέρους διεπιστημονικές προσπάθειες ταξινόμησης.

Μια τέτοια κοινή βάση ταξινόμησης των ΕΚ πρότεινε ο Porter (2004) ο οποίος χρησιμοποίησε κατηγοριοποίηση δύο επιπέδων, όπως φαίνεται στο επόμενο σχήμα (Εικόνα 4).

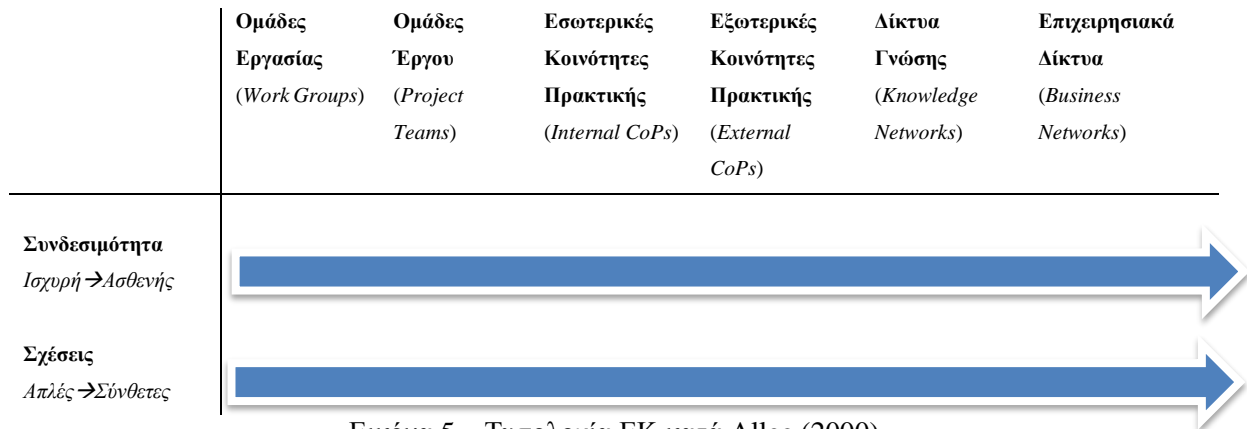


Εικόνα 4 – Τυπολογία ΕΚ κατά Porter (2004)

Επιπρόσθετα, ο Porter (2004) συστηματοποιώντας μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα τις βασικές ιδιότητες των ΕΚ κατέληξε σε 5 βασικές ιδιότητες (*The Five Ps of Virtual Communities*) οι οποίες βοηθούν τον χαρακτηρισμό μιας ΕΚ:

1. (*Purpose*) το περιεχόμενο της διάδρασης: που επικεντρώνεται η επικοινωνία στα μέλη.
2. (*Place*) ο τόπος της διάδρασης: αν η επικοινωνία λαμβάνει χώρα εικονικά ή/και δια ζώσης.
3. (*Population*) τα μοτίβα της διάδρασης: μικρές ή μεγάλες ομάδες και με ποιο βαθμό κοινωνικής συνεκτικότητας.
4. (*Platform*) η τεχνική σχεδίαση της διάδρασης: σύγχρονη/ασύγχρονη επικοινωνία.
5. (*Profit model*) η προστιθέμενη αξία της διάδρασης: το όφελος που επιφέρει στον οργανισμό ή/και στα μέλη η συμμετοχή τους στην ΕΚ.

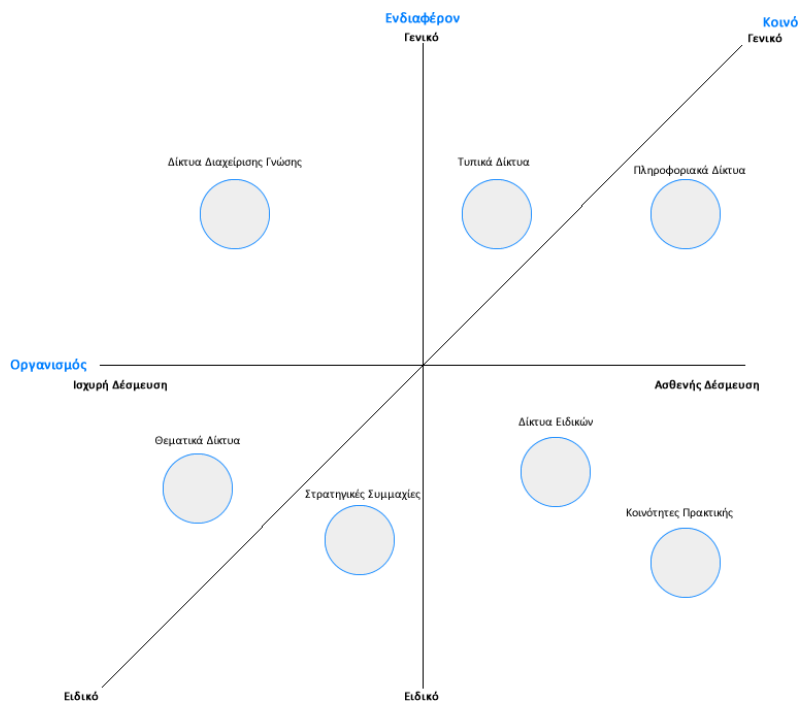
Μια διαφορετική προσέγγιση τυπολογίας ΕΚ είχε προτείνει η Allee (2000, όπως αναφέρεται στο Andriessen, 2005) στηριζόμενη στις διαστάσεις της συνδεσιμότητας (*connectivity*) και των σχέσεων (*relationships*), όπως φαίνεται στην Εικόνα 5.



Εικόνα 5 – Τυπολογία ΕΚ κατά Allee (2000)

Οι Carlen & Jobring (2005) πρότειναν μια τυπολογία βάση των **συμμετεχόντων**, υπό την έννοια της συμμετοχής που σχετίζεται είτε με *μάθηση*, είτε με *εργασία*, είτε με κοινά *ενδιαφέροντα*, του **περιβάλλοντος**, υπό την έννοια του *πλήρως ηλεκτρονικού* ή του *μεικτού* (δια ζώσης + ηλεκτρονικό) και των **δρώντων υποκειμένων**, των **δραστηριοτήτων** και των **εργαλείων** της κοινότητας.

Επίσης, οι Creech & Willard (2001) πρότειναν μια αρχική τυποποίηση των δικτύων συνεργασίας χρησιμοποιώντας 3 μεταβλητές: το *κοινό-ακροατήριο*, τον *οργανισμό* και το *πεδίο ενδιαφέροντος*, όπως φαίνεται στην Εικόνα 6.



Εικόνα 6 – Μοντέλα Συνεργασίας κατά Creech & Willard (2001)



Αναφορικά με το σκοπό οργάνωσης και λειτουργίας μιας κοινότητας, αρχικά **μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της μάθησης** διακρίνουμε τις **Κοινότητες Μάθησης (ΚΜ)** (*Learning Community*) (Reinmann-Rothmeier et al., 2000; Kilpatrick et al., 2003) όπου τα μέλη συνδέονται μεταξύ τους γύρω από το κοινό τους ενδιαφέρον να διερευνήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα εις βάθος και να μάθουν μαζί, να διαμοιράζονται γνώση, να επιλύουν προβλήματα συνεργατικά, να μοιράζονται ένα κοινό στόχο, να εργάζονται μαζί με κοινό όφελος, να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, να προάγουν τις ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης και να αναπτύσσουν ένα συνεργατικό περιβάλλον ενδυνάμωσης της συμμετοχικότητας και δημιουργίας νέας γνώσης.

Οι Pallof & Pratt (2007) καθόρισαν ως θεμελιώδη στοιχεία των ΚΜ τους *ανθρώπους*, δηλαδή την κοινωνική παρουσία, τον *σκοπό* και τις *νόρμες* λειτουργίας, την *διαδραστικότητα* (διάδραση, επικοινωνία, ομαδική εργασία και συνεργασία) και την *στοχαστική* μάθηση.

**Μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης** (*professional development*) οι Wenger et al. (2002) προκρίνουν την **Κοινότητα Πρακτικής (ΚΠ)** (*Community of Practice*) ως ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται ανησυχίες, προβλήματα ή πάθος για ένα θέμα και εμπλουτίζουν/εμβαθύνουν τις γνώσεις και δεξιότητες τους σε αυτό το τομέα αλληλοεπιδρώντας σε μια συνεχή βάση.

Στην ίδια προσέγγιση, οι Hildreth et al. (2000) θεωρούν τις ΚΠ ως ομάδες επαγγελματιών που συνδέονται μεταξύ τους με άτυπο τρόπο διαμέσου της δέσμευσης τους σε ένα κοινό σύνολο προβλημάτων και των προσπαθειών τους να βρουν λύσεις, συνιστώντας έτσι ένα δυνητικό αποθετήριο διαμοιραζόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Οι Salis & Jones (2002) και Hakkarainen et al. (2004) αναφέρονται στην **Κοινότητα Γνώσης** (*Knowledge Community*) ως μια ειδική κατηγορία ΚΜ η οποία μορφοποιείται γύρω από κοινούς στόχους και ζητήματα, εστιάζει σε ενέργειες επίλυσης προβλημάτων, συνιστά ένα αποθετήριο άρρητης γνώσης που δυνητικά μπορεί να μετασηματισθεί σε ρητή, παράγει νέα γνώση και αξιοποιεί τον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης των μελών της.

Τέλος, ο Lipman (2003) προτείνει την **Κοινότητα Διερεύνησης** (*Community of Inquiry*) ως ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μεταξύ των μελών της κοινότητας.

**Υπό το πρίσμα γενικότερων ή ειδικότερων κοινωνικών σχηματισμών** οι Wenger et al. (2002) αναφέρονται στις **Ομάδες Έργου** (*Task Groups*) όπου τα άτομα συνεργάζονται στην βάση ενός συγκεκριμένου έργου (*project*) και στις **Κοινότητες Ενδιαφέροντος** (*Communities of Interest*) όπου τα άτομα μοιράζονται κοινά επαγγελματική ή προσωπικά ενδιαφέροντα.

Ο Collison (1999, όπως αναφέρεται στο Andriessen, 2005) αναφέρεται στις **Κοινότητες Δέσμευσης** (*Communities of Commitment*) οι οποίες διαφέρουν από τις ΚΠ στο βαθμό που τα μέλη τους δεσμεύονται ως προς την ολοκλήρωση/παράδοση ενός τελικού έργου/προϊόντος, ο οποίος είναι πολύ υψηλός σε αντίθεση με τις ΚΠ που ο βαθμός αυτός είναι μικρότερος.

Επίσης, υπάρχουν αναφορές (Αποστολάκης και συν., 2008) σε άτυπες μορφές κοινοτήτων όπως **Κοινότητες Σχέσεων** (*Communities of Relations*) στη βάση συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μελών τους, **Κοινότητες Συναλλαγών** (*Trading Communities*) στη βάση οικονομικών και εμπορικών συνδιαλλαγών και Δημογραφικές Κοινότητες των οποίων τα μέλη συνδέονται λόγω κοινών δημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία, φυλή, φύλο, εθνικότητα, ...), ενώ τα τελευταία χρόνια έχουν αποκτήσει μεγάλη δυναμική οι **Κοινότητες Εικονικών Κόσμων** (*Virtual Worlds Communities*) στη βάση αναγκών προσωπικής διασκέδασης.

Τέλος, τα **Κοινωνικά Δίκτυα** (*Social Networks*), στηρίζονται στην θεμελιακή υπόθεση πως υπάρχει μια προσδιορίσιμη (*determinable*) δομή δικτύου στο πως οι άνθρωποι γνωρίζονται μεταξύ τους (Allani et al., 2003).

Υπό μια ευρύτερη έννοια, το κοινωνικό δίκτυο ερευνητικά αναγνωρίζεται ως μια αυτό-οργανωμένη δομή από ανθρώπους, πληροφορίες και κοινότητες (Yang et al., 2009), όπου τα άτομα συνδέονται μέσω άμεσων/έμμεσων κοινωνικών σχέσεων, με αποτέλεσμα το δίκτυο να μοντελοποιείται ως μια δικτυακή δομή με κόμβους και ακμές, όπως φαίνεται στην Εικόνα 9.



Εικόνα 7 – Διαγράμματα Κοινωνικών Δικτύων

### 3.5 Η Κοινότητα Πρακτικής (ΚΠ)

Όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, από τα διάφορα είδη κοινοτήτων που συναντάμε στην βιβλιογραφία, η Κοινότητα Πρακτικής σχετίζεται περισσότερο με την έννοια της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης, αφού αφορά ομάδες επαγγελματιών σε ένα κοινό τομέα στον οποίο (α) εμπλουτίζουν/εμβαθύνουν τις γνώσεις και δεξιότητες τους αλληλοεπιδρώντας σε μια συνεχή βάση, (β) συνδέονται μεταξύ τους με άτυπο τρόπο διαμέσου της δέσμευσης τους σε ένα κοινό σύνολο προβλημάτων και των προσπαθειών τους να βρουν λύσεις και (γ) συνιστώντας έτσι ένα δυνητικό αποθετήριο διαμοιραζόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων. Βάση αυτών των χαρακτηριστικών και

συναρτήσει της κεντρικής προβληματικής της διατριβής, η αναφορά στις εικονικές κοινότητες εστιάζει πλέον σε αυτή την ειδική κατηγορία.

### 3.5.1 Ιστορική & Εννοιολογική Προσέγγιση

Ιστορικά, οι ΚΠ ως υποκείμενο έρευνας έχουν τις ρίζες τους σε μελέτες του *Work Practice and Technology Group* του *Institute for Research on Learning (IRL)* στο *Xerox Palo Alto Research Center (PARK)* των Η.Π.Α. στα τέλη της δεκαετίας του '80 (Moule, 2006). Κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου, παρατηρήθηκε αυξανόμενο ενδιαφέρον στη θεωρία του Κοινωνικού Κονστрукτιβισμού (*Social Constructivism*), όπου από το μοντέλο του Συμπεριφορισμού (*Behaviorism*) δηλαδή της απλής μεταφοράς γνώσης από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο, η μάθηση ωθήθηκε προς τη διαδικασία της συν-κατασκευής γνώσης, ένα θεωρητικό μοντέλο βασιζόμενο στην Κοινωνικο-Πολιτισμική Θεωρία (*Socio-Cultural Theory*) του Vygotsky (Vygotsky 1978).

Η ΚΠ ως ορολογία ανήκει πρωτίστως στους Lave and Wenger (1991) οι οποίοι την οριοθέτησαν «...ως ένα σύστημα δραστηριοτήτων (*activity system*) γύρω από το οποίο οι συμμετέχοντες διαμοιράζονται την αντίληψη τους σχετικά με αυτά που κάνουν και το τι σημαίνουν στην ζωή τους και στην κοινότητα που ανήκουν...» (σ.98).

Το θεωρητικό υπόβαθρο των ΚΠ κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου στηρίζεται στην προσέγγιση της Εγκαθιδρυμένης (ή Κείμενης) Μάθησης (*Situated Learning*) των Lave & Wenger (1991). Ταυτόχρονα, οι Brown and Duguid (1991) προσέγγισαν την ΚΠ βάση της Οργανωσιακής Μάθησης (*Organizational Learning*) με στόχο τον συγκερασμό θεωριών μάθησης, εργασίας και καινοτομίας.

Εν συνεχεία, μετά το 1996, η έννοια της ΚΠ επεκτείνεται και διαχωρίζεται από άλλες οργανωσιακές δομές (Wenger et al., 2002), όπως περιγράφεται στο Πίνακα 5.

	Ποιος είναι ο σκοπός;	Ποιοι συμμετέχουν;	Πως συνδέονται;	Πόσο διαρκεί;
<b>ΚΠ</b>	Η ανάπτυξη των ικανοτήτων των μελών, η δημιουργία και ανταλλαγή γνώσεων.	Όσοι το επιθυμούν.	Πάθος, αφοσίωση και ταυτοποίηση με τις δεξιότητες της ομάδας.	Όσο διατηρείται το ενδιαφέρον.
<b>Τυπικές Ομάδες Εργασίας</b> ( <i>Formal Work Group</i> )	Η ανάπτυξη ενός προϊόντος ή υπηρεσίας.	Εργαζόμενοι.	Εργασιακές απαιτήσεις και κοινοί στόχοι.	Μέχρι την επόμενη αναδιοργάνωση του οργανισμού.
<b>Ομάδες Έργου</b> ( <i>Project Team</i> )	Η επίτευξη ενός συγκεκριμένου έργου.	Εργαζόμενοι.	Το χρονοδιάγραμμα του έργου.	Μέχρι το τέλος του έργου.
<b>Ατυπα Δίκτυα</b> ( <i>Informal Network</i> )	Η συλλογή και διαμοιρασμός επαγγελματικών πληροφοριών.	Φίλοι ή/και συνεργάτες.	Αμοιβαίες ανάγκες.	Όσο υπάρχει λόγος.

Πίνακας 5 – ΚΠ vs. Άλλων Οργανωσιακών Δομών (Wenger et al., 2002)



Εισάγονται από τον Wenger (1998) τρεις αλληλο-εξαρτώμενες διαστάσεις<sup>18</sup>:

- *Joint Enterprise* - τι είναι η ΚΠ και πως γίνεται κατανοητή από τα μέλη της.
- *Mutual Engagement* - η αμοιβαία εμπλοκή των μελών της κοινότητας.
- *Shared Repertoire* - ικανότητες και πόροι που αναπτύσσονται από τα μέλη διαχρονικά μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας.

Η έννοια της **πρακτικής** καθίσταται πλέον κεντρικό σημείο αναφοράς στην ΚΠ και αποτελεί την ειδοποιό διαφορά από άλλα είδη κοινοτήτων (Barab et al., 2004). Η δυναμική της πρακτικής οδηγεί στο κτίσιμο της εμπειρίας μέσα από την επανάληψη, ταυτόχρονα με την ικανότητα των μελών να αναστοχάζονται διακρίνοντας διαφορές ανάμεσα σε καταστάσεις επαναλαμβανόμενες και να αναπροσαρμόζουν την πρακτική τους ανάλογα (Μαρμαράς & Ναθαναήλ, 2008).

Σύμφωνα με τους Wenger et al. (2002), μια ΚΠ “...δεν είναι απλά μια ιστοσελίδα, μια βάση δεδομένων ή μια συλλογή καλών πρακτικών. Είναι μια ομάδα ατόμων που διαδρούν, μαθαίνουν μαζί, χτίζουν σχέσεις και στην πορεία αναπτύσσουν μια αίσθηση πως ανήκουν κάπου και έχουν αμοιβαίες δεσμεύσεις» (p.34).

Οι ΚΠ πλέον αναγνωρίζονται ως:

- **Πλατφόρμες διαμοιρασμού και εσωτερίκευσης άρρητης γνώσης:**
  - η γνώση της κοινότητας (*community knowledge*) είναι μεγαλύτερη από την επιμέρους γνώση των μελών της κοινότητας (Cherardi & Nicolini, 2000),
  - η γνώση προάγεται ταυτόχρονα με την προαγωγή της ατομικής γνώσης (Winsor, 2001),
  - η γνώση ως «δίκτυα» γνώσεων μέσα στα οποία, τοποθετούμενο το άτομο, συγκροτούνται οι διάφορες μορφές υποκειμενικότητας του (Βρατσάλης, 1996).
- **Συνεργατικά ομότιμα (*peer-to-peer*) δίκτυα** (Wick 2000): η διευκόλυνση (*facilitation*) στην κοινότητα, η διαδικασία δηλαδή που βοηθάει και ρυθμίζει την συζήτηση και οδηγεί την μάθηση προς τη σωστή κατεύθυνση, επιτρέπει την ανάπτυξη δύο μορφών συνεργατικότητας στην ΚΠ (Bielaczyc & Collins, 1999; Soden & Halliday, 2000):
  - ομότιμη διάδραση για συν-κατασκευή γνώσης,
  - διάδραση τύπου «Ειδικός προς Μαθητευόμενο» (*Expert to Apprentice*).
- **Άτυπα δίκτυα (*informal networks*)** (Hara, 2001): υποστηρίζουν τους επαγγελματίες να αναπτύξουν ένα κοινό νόημα και να εμπλακούν σε διαδικασίες κατασκευής γνώσης.

### 3.5.2 Δομικά Στοιχεία

Σύμφωνα με τους Wenger et al. (2002), αν και οι μορφοποιήσεις των ΚΠ μπορεί να έχουν διαφορές, εντούτοις όλες μοιράζονται μια κοινή δομή, ως τον συνδυασμό τριών θεμελιωδών στοιχείων («...όταν

<sup>18</sup> Αναφέρονται οι αγγλικοί όροι λόγω δυσκολίας απόδοσης τους στα ελληνικά.

λειτουργούν μαζί, αυτά τα τρία στοιχεία κάνουν την ΚΠ μια ιδεώδη γνωσιακή δομή – μια κοινωνική δομή για ανάπτυξη και διαμοιρασμό γνώσης» (Wenger et al., 2002:29)): του **Τομέα** (*Domain*), της **Κοινότητας** (*Community*) και της **Πρακτικής** (*Practice*).

### *Τομέας*

---

Ο **τομέας** καθορίζει ένα σύνολο ζητημάτων και νομιμοποιεί (*legitimize*) την κοινότητα καθορίζοντας τον σκοπό της και τις αξίες της στα μέλη της κοινότητας. Μπορεί να εκτείνεται από κοινά θέματα γνώσεων (*know-how*) μέχρι εξειδικευμένες δεξιότητες. Γενικά, αν και είναι ευκολότερο να ορισθεί ο τομέας βάση ενός υπάρχοντος επαγγελματικού κλάδου, εντούτοις είναι πιθανό (αν και δυσκολότερο) τα μέλη να οργανωθούν χωρίς την ύπαρξη συγκεκριμένου τομέα από την αρχή. Όμως χωρίς δέσμευση των μελών σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα, η κοινότητα υποβαθμίζεται σε μια απλή ομάδα φίλων, διότι ο τομέας καθοδηγεί την οργάνωση της γνώσης, αφού θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι χρήστες παρουσιάζουν τις ιδέες τους, συνεισφέρουν και συμμετάσχουν, καθορίζουν τι θα διαμοιραστούν και τέλος διαχωρίζουν τις καινοτόμες από τις τετριμμένες ιδέες.

### *Κοινότητα*

---

Τα άτομα συνθέτουν μια **κοινότητα** όταν διαδρούν, μαθαίνουν μαζί και οικοδομούν σχέσεις στο πλαίσιο του τομέα και εμπλέκονται σε αμοιβαία διαπραγματευόμενη δράση. Συνεπώς, ένα κοινωνικό σύστημα μάθησης δημιουργείται μέσα από το διαμοιρασμό των απόψεων των ομότιμων μελών της κοινότητας σχετικά με το τομέα και αναδεικνύει διαφορετικές οπτικές σε ένα κοινό πρόβλημα. Η ιδιωτικότητα και η συμμετοχικότητα έχει διάφορες μορφές στα πλαίσια της κοινότητας και αποτελεί υποκείμενο διαφόρων παραγόντων, όπως προσωπικούς, σχεδιαστικούς και διαχειριστικούς.

### *Πρακτική*

---

Τέλος, η **πρακτική** υποδηλώνει το σύνολο των κοινωνικά οριζόμενων τρόπων οργάνωσης και εκτέλεσης των επιμέρους ενεργειών στο συγκεκριμένο τομέα, ή αλλιώς οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα και οι ομάδες διαμοιράζονται ιστορικούς και κοινωνικούς πόρους και πηγές, πλαίσια και προοπτικές που βοηθούν στην διατήρηση αμοιβαίας εμπλοκής στη δράση. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύνολο κοινών προσεγγίσεων και προτύπων που δημιουργούν μια κοινή βάση δράσης, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, απόδοσης και υπευθυνότητας.

## 3.5.3 Συστατικά της κοινωνικής θεωρίας μάθησης

Οι βασικές παραδοχές του Wenger (Illeris, 2009) για το τι είναι σημαντικό για τη μάθηση, τη φύση και διαδικασία της γνώσης είναι οι εξής:

- *Είμαστε κοινωνικά όντα.*

- Η γνώση είναι ζήτημα ικανότητας που σχετίζεται με αξιόλογα εγχειρήματα.
- Η γνώση είναι ζήτημα συμμετοχής στην πραγματοποίηση τέτοιων εγχειρημάτων, δηλαδή της ενεργής συμμετοχής στον κόσμο.
- Το νόημα – η ικανότητα μας να βιώνουμε τον κόσμο και η γεμάτη νόημα δέσμευση μας σε αυτόν – είναι αυτό που τελικά παράγει τη μάθηση.



Εικόνα 8 – Συστατικά της κοινωνικής θεωρίας μάθησης (Wenger, 1998)

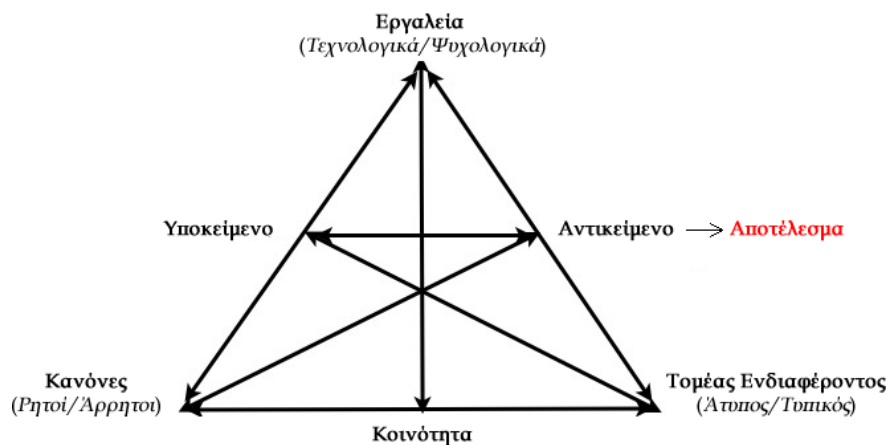
Μια κοινωνική θεωρία μάθησης (Wenger, 1998; Illeris, 2009) πρέπει να εμπεριέχει τα απαραίτητα συστατικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κοινωνική συμμετοχή ως μια διεργασία μάθησης και απόκτησης γνώσης. Έτσι λοιπόν, ως σημείο αναφοράς αλλά και εισόδου στο ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο της κοινωνικής θεωρίας της μάθησης (*social theory of learning*) (Wenger, 1998), δύο επιπλέον στοιχεία συμπληρώνουν την δόμηση της ΚΠ (Εικόνα 10) πέρα από την διάσταση του τομέα, της κοινότητας και της πρακτικής:

- Το **Νόημα** (*meaning*) δηλαδή την ικανότητα του υποκειμένου να νοηματοδοτεί, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, τις εμπειρίες του από τον κόσμο και τη ζωή.
- Την **Ταυτότητα** (*identity*) η οποία αναφέρεται στους τρόπους που η μάθηση μπορεί να αλλάξει το υποκείμενο αναφορικά με *αυτό που είναι* και *αυτό που θα γίνει* στο πλαίσιο της κοινότητας που ανήκει.

Επιπρόσθετα, στην ερμηνευτική και αναλυτική προσέγγιση των ΚΠ συνεισφέρει και η **Θεωρία Δραστηριότητας** (ΘΔ) του Engeström (1987), σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη δραστηριότητα είναι κοινωνικά και πολιτισμικά καθοριζόμενη και άμεσα σχετιζόμενη με το πλαίσιο (*context*) στο οποίο λαμβάνει χώρα. Αποτελείται από έξι αλληλοσχετιζόμενα συστατικά (υποκείμενο, αντικείμενο, κοινότητα, τομέας ενδιαφέροντος, κανόνες, εργαλεία) τα οποία είναι οργανωμένα (Εικόνα 3) έτσι ώστε



να επιτύχουν τις επιμέρους δραστηριότητες του συστήματος δραστηριότητας (*activity system*) (Jonassen, 2000). Η ΘΔ αποτελεί ένα μοντέλο ανάλυσης προβλημάτων και σχέσεων σε διάφορα επίπεδα και σχετίζεται άμεσα με την έννοια της κοινότητας πρακτικής: *αναλύοντας μια ΚΠ βάση αυτού του μοντέλου αναγνωρίζεται πως επικεντρώνεται γύρω από μια κεντρική επαγγελματική δραστηριότητα ή πρακτική η οποία διαμεσολαβείται από εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν τα μέλη της κοινότητας μέσα από συγκεκριμένους ρόλους και ενέργειες και βάση συγκεκριμένων κανόνων που διέπουν τη συγκεκριμένη πρακτική* (Nung & Nichani, 2002; Ng & Hung, 2003; Bjorke, 2004; Χλαπάνης, 2006; Baran & Cagiltay, 2010).



Εικόνα 9 – Σύστημα Δραστηριότητας

### 3.6 Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής (ΔΚΠ)

Αν και η έρευνα στις ΚΠ αρχικά αφορούσε τις δια ζώσης κοινότητες, εντούτοις η διάδοση των νέων τεχνολογιών του Διαδικτύου και η αύξηση του ενδιαφέροντος από επαγγελματικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς, συνετέλεσαν στην εμφάνιση νέων μορφών συλλογικής μάθησης και διαμοιρασμού γνώσης διαμέσου των **Διαδικτυακών Κοινοτήτων Πρακτικής** (ΔΚΠ) (*Internet-mediated Communities of Practice - IMCoPs*) (Wartburg et al., 2006).

Επειδή οι ΔΚΠ συχνά συσχετίζονται με άλλες Διαδικτυακές δομές όπως *portals, networks, information communities, interest groups* ή *blogs*, σε σχέση με το βαθμό συνεργατικότητας και εμπλοκής των μελών, στα πλαίσια της παρούσας διατριβής, υιοθετείται ο ορισμός των Chiou et al. (2006), σύμφωνα με τον οποίο οι ΔΚΠ είναι κοινωνικά δίκτυα στα οποία άνθρωποι με κοινά ενδιαφέροντα, στόχους ή/και πρακτικές αλληλοεπιδρούν για να μοιραστούν πληροφορίες και γνώση και να συμμετέχουν σε κοινωνικές διαδράσεις.

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές ΚΠ οι ΔΚΠ απαιτούν περισσότερο σχεδιασμό (Barab et al., 2004). Αν και διατηρούν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά (μαθησιακές κοινότητες με τα μέλη να μοιράζονται κοινές πρακτικές με στόχο την ανάπτυξη τεχνουργημάτων) παρουσιάζουν αρκετές λειτουργικές διαφορές, όπως φαίνεται στο Πίνακα 6.

	ΚΠ	ΔΚΠ
<b>Σχεδίαση</b>	Αναδύεται από ήδη υπάρχουσες ομάδες	Top-down
<b>Συμμετοχή</b>	Κλειστή, ακολουθεί συγκεκριμένες νόρμες	Ανοικτή, χωρίς αυστηρές νόρμες. Η ταυτοποίηση της συμμετοχής βασίζεται κυρίως στην ιδέα ή το έργο παρά στο χώρο, με περισσότερη ευελιξία (Palloff & Pratt, 1999; Palloff & Pratt, 2007)
<b>Ηγεσία</b>	Αναδύεται από την κοινότητα	Προ-καθορίζεται
<b>Επικοινωνία</b>	Δια ζώσης	Τεχνολογικά υποστηριζόμενη
<b>Ανάπτυξη</b>	Λιγότερος χρόνος	Σχετικά περισσότερος χρόνος: η ΕΚ σχεδιάζεται και η ΚΠ μορφοποιείται μέσα από την ΕΚ
<b>ΤΠΕ</b>	Δεν έχει ρόλο	Η έννοια του «μέρους» στις ΕΚ υποκαθίσταται από το Web

Πίνακας 6 – ΚΠ vs. ΔΚΠ

Η βιωσιμότητα μιας ΔΚΠ σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τον επιτυχημένο συγκερασμό της τεχνολογίας με το κοινωνικό κεφάλαιο, αφού οι τεχνολογίες του Διαδικτύου θα πρέπει να δρουν συμπληρωματικά με τις ΚΜ και ΚΠ και όχι να τις αντικαθιστούν.

Σύμφωνα με τους Ellis et al. (2004) δύο σημαντικά ζητήματα τέθηκαν εξ αρχής, αναφορικά με τον επιτυχημένο σχεδιασμό μιας ΔΚΠ: α) *κατά πόσο μπορεί να αναπτυχθεί και διατηρηθεί η εμπιστοσύνη και η σχέση μεταξύ των μελών σε μια ΔΚΠ* και β) *κατά πόσο μπορεί να διαμοιραστεί σε μια ΔΚΠ η άρρητη γνώση και η πρακτική;*

Πράγματι, η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη μιας ΔΚΠ εξαρτάται από το επίπεδο της εμπιστοσύνης στα πλαίσια του οργανισμού που υφίσταται η ΔΚΠ, κάτι που απαιτεί χρόνο, δεδομένου πως συνήθως οι ΔΚΠ έχουν μικρότερο κύκλο ζωής και άρα οι ευκαιρίες ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου είναι σχετικά περιορισμένες (Nichami & Hung, 2002).

Άρα, όπως έχουν υποστηρίξει οι Brown and Duguid (1995) οι ΔΚΠ θα πρέπει να ενισχύουν πρωτίστως το επίπεδο σχέσεων και το βαθμό εμπιστοσύνης των δια ζώσης ΚΠ στα πλαίσια ενός οργανισμού.

Επιπλέον ζητήματα που αναδεικνύονται μέσα από την προσέγγιση της ΔΚΠ είναι:

- η αναγκαιότητα μεταφοράς κάποιων βασικών χαρακτηριστικών της δια ζώσης επικοινωνίας και της δυναμικής των ομάδων σε ένα τεχνολογικά διαμεσολαβούμενο περιβάλλον (Schlager et al., 2002),
- η ικανότητα της ΔΚΠ να διατηρεί ένα υψηλό βαθμό επανεπισκεψιμότητας στα μέλη (Riel & Polin, 2004),
- η συνεχής διαπραγμάτευση πολιτικών και νορμών λειτουργίας της εικονικής κοινότητας της ΔΚΠ, αφού σύμφωνα με τους Palloff & Pratt (1999): “...σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον οι νόρμες οι οποίες συνεργατικά αμοιβαία διαπραγματεύονται είναι κρίσιμες αφού μορφοποιούν τα

θεμέλια στα οποία χτίζεται η κοινότητα. Η συμφωνία στο πως θα αλληλοεπιδρά η ομάδα και ποιοι θα είναι οι στόχοι βοηθούν την ομάδα να προχωρήσει μπροστά ...” (σ. 23).

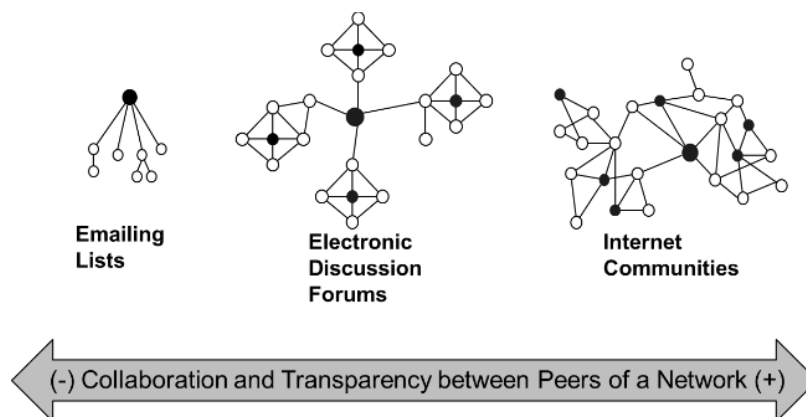
- η διασφάλιση βασικών διαδικασιών διαχείρισης γνώσης στο πλαίσιο της κοινότητας, όπως η πρόσληψη, η ανάπτυξη, η διατήρηση, η ανάκτηση και διάχυση της γνώσης (Βούρος, 2005).

Ταυτόχρονα όμως αναδεικνύονται και τα θετικά σημεία της προσέγγισης με ΔΚΠ, όπως η χωρο-χρονική ευελιξία του Διαδικτύου η οποία δημιουργεί προϋποθέσεις κοινωνικής διάδρασης στα μέλη (Haythornthwaite, 2000).

Οι Shumar & Renninger (2002) υποστηρίζουν το Διαδίκτυο ως χώρο ανάπτυξης και διατήρησης σχέσεων αφού “...η αρχειοθέτηση [archiving] της online επικοινωνίας καθιστά δυνατές νέες μορφές διάδρασης πιο ευέλικτες και με μεγαλύτερο βαθμό διατηρησιμότητας από τις δια ζώσης” (σ. 2).

Αν οι ΔΚΠ σχεδιασθούν σωστά μπορεί να οδηγήσουν σε ανάπτυξη και βιώσιμη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας (Schlager et al., 2002;Cuthbert et al., 2002;Riel & Polin, 2004;Barab et al., 2004). Από τεχνολογικής απόψεως, αν το εικονικό περιβάλλον εμπλουτισθεί με νέες συνεργατικές τεχνολογίες (π.χ. Web 2.0) τότε ο βαθμός διαφάνειας και εμπιστοσύνης της κοινότητας είναι πολύ πιθανό να ενισχυθεί διαχρονικά (Εικόνα 11).

Επιπλέον, επειδή η μάθηση στο πλαίσιο μιας ΚΠ και κατά συνέπεια μιας ΔΚΠ είναι κατά κύριο λόγο άρρητη (*tacit, learning 'to be'*) και όχι ρητή (*explicit, learning 'to know'*), θα πρέπει να είναι πλαισιωμένη (*situated learning*) (Nichami & Hung, 2002;Schwen & Hara, 2004). Οι Τ.Π.Ε. μπορεί να παρέχουν ένα τέτοιο πλαίσιο, αφού ήδη έχουν σχεδιασθεί ηλεκτρονικά μαθησιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα, η μελέτη των οποίων έχει αναδείξει την δυνατότητα υποστήριξης της μάθησης σε ένα αυθεντικό περιβάλλον (Oliver & Herrington, 2000).



Εικόνα 10 – Από το email στο Web 2.0

Σύμφωνα με το Daniel (2010a) ο συνδεδετικός κρίκος των μελών σε μια κατανεμημένη ΚΠ είναι η αίσθηση ενός κοινού σκοπού, ο διαμοιρασμός πληροφοριών και γνώσης και η μη τυπική μάθηση. Σε αντίθεση με μια ΔΚΜ όπου η συμμετοχή δεν είναι απαραίτητος σε μια επαγγελματική βάση, στις ΔΚΠ

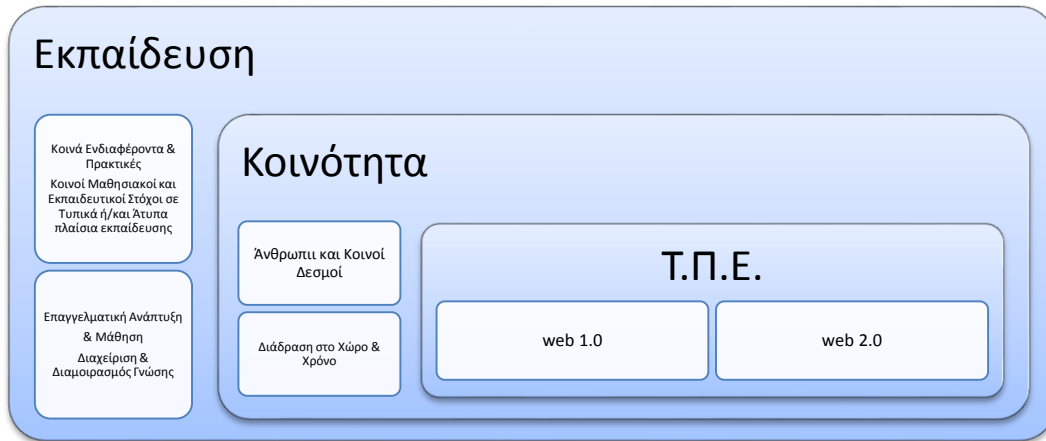
η συμμετοχή χαρακτηρίζεται από τον επαγγελματισμό των μελών της και την θέληση τους να μοιραστούν κοινά ενδιαφέροντα, ομότιμά να διασυνδεθούν με άλλους και άτυπα να μάθουν από τους άλλους, μέσα από την χρήση ΤΠΕ.

Επιπρόσθετα, ο κύκλος ζωής μιας ΔΚΠ καθορίζεται από την προστιθέμενη αξία που δημιουργείται για τα μέλη της και διατηρείται από την συνάφεια της σε σχέση με τους στόχους των μελών της. Βασικά χαρακτηριστικά λοιπόν μιας ΔΚΠ, σύμφωνα με τον Daniel (2010a) είναι:

- **Κοινά ενδιαφέροντα:** η συμμετοχή «χτίζεται» γύρω από κοινά ζητήματα ή τομείς ενδιαφέροντος, που είναι σημαντικοί για όλα τα μέλη της κοινότητας.
- **Κοινή ταυτότητα:** τα μέλη αναπτύσσουν μια αμοιβαία κατανόηση των θεμάτων και μια κοινή ταυτότητα.
- **Διαμοιρασμός πληροφορίας και γνώσης:** αναπτύσσεται μια κουλτούρα διαμοιρασμού και αλληλο-υποστήριξης.
- **Εθελοντική συμμετοχή:** η συμμετοχή είναι συνήθως σε εθελοντική βάση.
- **Αυτονομία σε στόχους:** σε μια ΔΚΠ οι επιμέρους στόχοι τίθενται σε μια δυναμική και συνεχή βάση, ανάλογα των αναγκών των μελών της κοινότητας.
- **Εναισθητοποίηση (awareness) στα κοινωνικά πρωτόκολλα και στόχους:** τα μέλη της ΔΚΠ συνήθως έχουν επίγνωση και αντίληψη των κοινά αποδεκτών νορμών και στόχων της κοινότητας.
- **Εναισθητοποίηση (awareness) συμμετοχικότητας:** τα μέλη της κοινότητας έχουν συν αντίληψη των ομότιμων τους στο δίκτυο, σχετικά με το προφίλ και τους στόχους τους στην κοινότητα.
- **Αποδοτικά μέσα επικοινωνίας:** μια επιτυχημένη ΔΚΠ χαρακτηρίζεται από μια αποδοτική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της και άρα από μια ικανή τεχνολογική υποδομή σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας.

Συνοψίζοντας τις διάφορες εννοιολογικές και πρακτικές προσεγγίσεις στα επιμέρους ζητήματα των εικονικών κοινοτήτων και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, μπορούμε να διακρίνουμε (Kostas et al., 2011) τρεις βασικούς άξονες αναφοράς: κοινότητα, εκπαίδευση, τεχνολογική υποδομή, με τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά (Εικόνα 12):

- Άνθρωποι, Κοινοί Δεσμοί, Χωρο-χρονική Διάδραση.
- Κοινά Ενδιαφέροντα & Πρακτικές.
- Κοινοί Μαθησιακοί/Εκπαιδευτικοί Στόχοι σε Τυπικά ή/και Άτυπα πλαίσια εκπαίδευσης.
- Επαγγελματική Ανάπτυξη.
- Διαχείριση και Διαμοιρασμός Γνώσης.
- ΤΠΕ & Υπηρεσίες Web 2.0.



Εικόνα 11 – ΕΚ: Βασικοί Άξονες Αναφοράς

### 3.7 Σύνοψη Κεφαλαίου

Οι εικονικές ή Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής, απασχολούν έντονα την διεθνή ερευνητική κοινότητα με ζητήματα όπως θεωρητική τεκμηρίωση και σύνδεση με σύγχρονες κοινωνικές θεωρίες μάθησης, σχεδίαση και λειτουργία, τεχνολογική υποδομή, συμμετοχικότητα και ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, μη τυπική και άτυπη μάθηση, διαμοιρασμό γνώσης και ομότιμη υποστήριξη των μελών, ενδυνάμωση και στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σύνδεση ακαδημαϊκής και σχολικής κοινότητας, κ.λ.π.

Η έννοια της κοινότητας, όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, σχετίζεται άμεσα με διαδικασίες ενδυνάμωσης του στοχασμού και της επαγγελματικής ταυτότητας εν ενεργεία και ανερχόμενων εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών τους και αποτελεί βασικό στοιχείο του διαλόγου, σε διεθνές επίπεδο, περί αναμόρφωσης και εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικά των προγραμμάτων σπουδών προετοιμασίας εκπαιδευτικών, αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρήθηκε μέσα από το κεφάλαιο αυτό, η όσο το δυνατόν καλύτερη αποτύπωση του εννοιολογικού και λειτουργικού πλαισίου των εικονικών κοινοτήτων με έμφαση στην πρακτική των μελών της κοινότητας. Η τεκμηρίωση βασικών χαρακτηριστικών των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Πρακτικής, οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση αυτών των οργανωσιακών δομών μάθησης και βοηθάει τον σχεδιασμό τους στα πλαίσια βιώσιμων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.



“...knowledge work is the human mental work performed to generate useful information...” (Davis & Parker, 1997, p.26)

---

## Κεφ. 4 - Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Υφιστάμενης Κατάστασης

### 4.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο αποτυπώνεται και αναλύεται η υφιστάμενη κατάσταση αφενός σε ζητήματα σχεδίασης, οργάνωσης και λειτουργίας των ηλεκτρονικών κοινοτήτων και αφετέρου σε ζητήματα ενσωμάτωσης και χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην πρακτική τους άσκηση.

Τα συμπεράσματα οδήγησαν στην θεωρητική τεκμηρίωση της διατριβής (Μέρος II «Θεωρητικό Πλαίσιο») και αποτέλεσαν οδηγό του καθορισμού του Παιδαγωγικού και Τεχνολογικού Πλαισίου της κύριας έρευνας, όπως περιγράφεται στο Μέρος III «Έρευνα & Αποτελέσματα»

### 4.2 Στόχοι Βιβλιογραφικής Έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσης διατριβής αποτελείται από 2 σκέλη:

Στο 1<sup>ο</sup> σκέλος της βιβλιογραφικής έρευνας, **στόχος ήταν μέσα από την ανάλυση ενός μεγάλου εύρους εργασιών να αποτυπωθούν όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία δυνητικά χαρακτηρίζουν την ταυτότητα μιας ηλεκτρονικής κοινότητας και αποτελούν δείκτες επιτυχίας ή αποτυχίας της**, έτσι ώστε να βοηθήσουν κυρίως στην αποτύπωση των τεχνικών και λειτουργικών προδιαγραφών της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της έρευνας, σε σχέση πάντα με τον αρχικό προσανατολισμό της παρούσης διατριβής προς τις ηλεκτρονικές κοινότητες.

Αποτέλεσμα ήταν η κατηγοριοποίηση των ευρημάτων σε τέσσερις βασικές ομάδες κρίσιμων στοιχείων (*Critical Elements*) μιας ΔΚΠ, δηλαδή στα Δομικά Χαρακτηριστικά, στα Κριτήρια Επιτυχίας, στα Εμπόδια και στα Κίνητρα Συμμετοχικότητας σε μια ηλεκτρονική κοινότητα.



Στο 2<sup>ο</sup> σκέλος της βιβλιογραφικής έρευνας, **στόχος ήταν να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, της ενσωμάτωσης και χρήσης των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα του Διαδικτύου στην εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα την περίοδο της πρακτικής τους άσκησης: μια περίοδο που συνδέεται με την μετάβαση από το «ασφαλές» ακαδημαϊκό περιβάλλον στο «άγνωστο» περιβάλλον της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης και που σχετίζεται με την εφαρμογή της αποκτηθείσας ακαδημαϊκής θεωρίας σε πρακτικό επίπεδο, με την αντιμετώπιση και διαχείριση πρωτόγνωρων καταστάσεων και με την αλλαγή της αντίληψης των πραγμάτων από αυτήν του φοιτητή σε αυτήν του ανερχόμενου εκπαιδευτικού.**

Σε αυτή τη λογική, έγινε η καταγραφή των σχετικών ερευνών (επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά διεθνών συνεδριών, κεφάλαια συλλογικών τόμων) και η ανάλυση τους σε επίπεδο γενικών διαπιστώσεων, μεθοδολογικής προσέγγισης, υποκείμενης τεχνολογίας, ερευνητικών ερωτημάτων και συμπερασμάτων, με στόχο την οριοθέτηση του ερευνητικού σχεδιασμού της διατριβής.

Ακολουθώντας δε:

- την προσέγγιση της Δημητρακοπούλου (2002b) σχετικά με την *διεπιστημονικότητα του ερευνητικού πεδίου της εφαρμογής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία,*
- την προσέγγιση του Χλαπάνη (2005) σχετικά με την *επιστημολογική πλαισίωση της έρευνας στις ηλεκτρονικές κοινότητες στην εκπαίδευση (παιδαγωγικό περιεχόμενο, τεχνικό περιεχόμενο και οργανωτικό περιεχόμενο έρευνας)* και
- την προσέγγιση της Φραγκάκη (2008) η οποία *θέτει την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση τόσο με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (χρήση, δημιουργία και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογικών εργαλείων και λογισμικών ΤΠΕ), όσο και την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη (από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς),*

**η παρούσα διδακτορική διατριβή οριοθετεί το ενδιαφέρον της κυρίως στην παιδαγωγική εφαρμογή των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Πρακτικής στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας κυρίως στο παιδαγωγικό περιεχόμενο και εν μέρει στο τεχνικό/οργανωτικό περιεχόμενο.**

### 4.3 Έρευνες στις Διαδικτυακές Κοινότητες

Ο 1<sup>ος</sup> άξονας της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αφορούσε έρευνες που σχετίζονταν με οργανωτικά, λειτουργικά και εν μέρει τεχνικά θέματα των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Πρακτικής και Μάθησης, όπου **αναδείχθηκαν ζητήματα σχετικά με την σχεδίαση και λειτουργία τους και τα οποία ελήφθησαν υπόψη κατά το σχεδιασμό της έρευνας της παρούσης διδακτορικής διατριβής.**

Η διερεύνηση των κρίσιμων στοιχείων των ΔΚΠ πριν τον καθορισμό του τεχνολογικού πλαισίου της έρευνας κρίθηκε σκόπιμη για διάφορους λόγους, με βασικότερους τους εξής:

- Διαπιστώθηκε η έλλειψη μιας εστιασμένης προσέγγισης στην σχεδίαση και διαχείριση μιας ΔΚΠ. Όπως έδειξε η σχετική βιβλιογραφία και σύμφωνα με τους Ardichvili et al. (2008), δεν ήταν πλήρως αποτυπωμένη μια λίστα καλών πρακτικών σε σχέση με την επιτυχημένη σχεδίαση μιας ΔΚΠ.
- Διαφάνηκε πως ενώ η βιβλιογραφία έτεινε να αντιμετωπίζει τις ΚΠ ως μονοδιάστατες κατασκευές, εντούτοις η εστίαση σε πραγματικές περιπτώσεις ανέδειξε πως και μεν υπήρχαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, αλλά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε κάθε ΔΚΠ ήταν αυτά που την χαρακτήριζαν μοναδικά. Μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, διαφορετικά χαρακτηριστικά, ή διαμορφώσεις, ή συνδυασμοί χαρακτηριστικών (π.χ. ομάδα-στόχος, μέγεθος, τεχνολογία, ηλικία, κ.λ.π.) οδηγούσαν σε αποκλίσεις και παραλλαγές τύπων (Bouhris et al., 2005), με λιγότερες ή περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας.
- Οι ΔΚΠ ως υπο-κατηγορία των ΚΠ πριν την εφαρμογή τους σε έναν οργανισμό, πρέπει πρώτα να κατανοηθούν στη βάση των θεωρητικών και λειτουργικών περιορισμών τους (Kerno, 2008).
- Η ανάπτυξη και λειτουργία μιας ΔΚΠ διέρχεται από επιμέρους φάσεις που χαρακτηρίζονται με τον όρο «κύκλος ζωής» της κοινότητας (Pallof & Pratt, 1999; Preece, 2001; Levin & Cervantes, 2002; Wenger et al., 2002), οι οποίες αντιστοιχούν σε γενικές γραμμές, στην μορφοποίηση, ωρίμανση/βιωσιμότητα, μετασχηματισμό ή αποδέσμευση της κοινότητας. Η επιτυχής μετάβαση μεταξύ κάθε φάσης απαιτεί τον καθορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν αυτή τη μετάβαση.

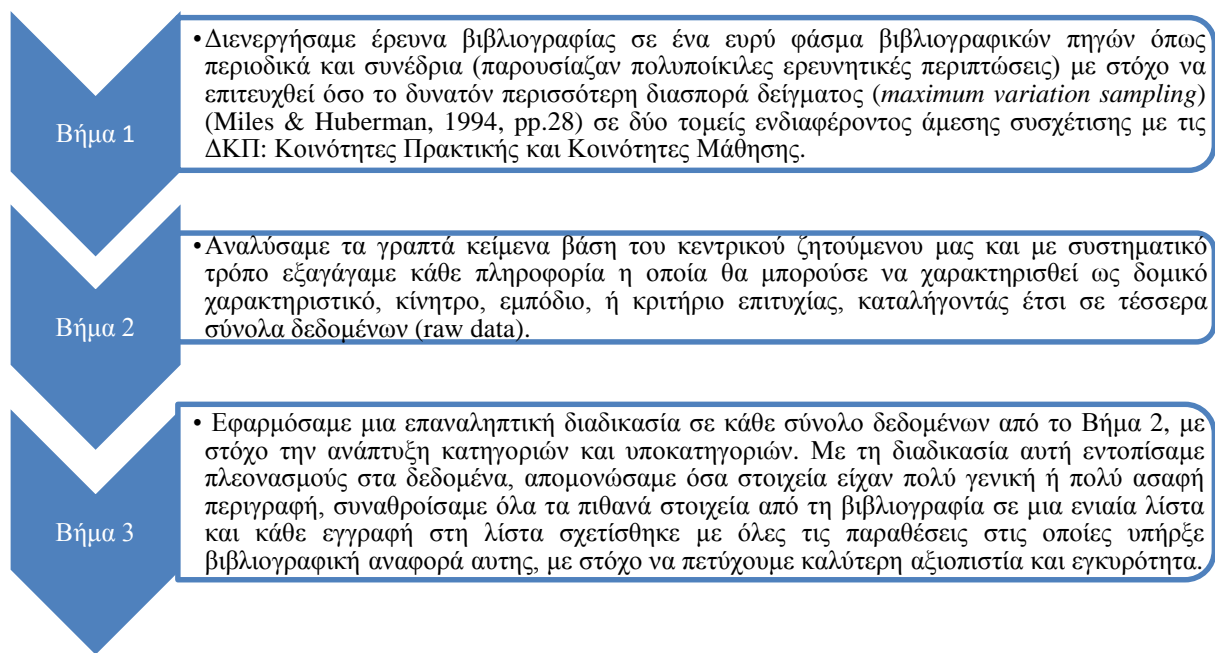
Για την ανάλυση των απαιτήσεων που οδήγησε στον καθορισμό των κρίσιμων στοιχείων σχεδίασης και λειτουργίας μιας ΔΚΠ ακολουθήθηκε η παρακάτω μεθοδολογία (Πίνακας 7) με τα εξής βήματα (Εικόνα 12):

Κεντρικό Ζητούμενο	Ποια είναι τα κρίσιμα στοιχεία (critical elements) μιας ΔΚΠ;
Τομέας Ενδιαφέροντος	Κοινότητες Πρακτικής, Κοινότητες Μάθησης
Συλλογή Δεδομένων	Επιστημονικά περιοδικά, συνέδρια, βιβλία <sup>7</sup>
Ανάλυση Δεδομένων	Βήμα 1: Εξαγωγή Ακατέργαστων (raw) Δεδομένων Βήμα 2: Ανάλυση - Βασική Κατηγοριοποίηση Βήμα 3: Ομαδοποίηση – Επανελέγχος κατηγοριών
Πηγές - Αναφορές	Στοιχεία σχετικά με την έρευνα εντοπίστηκαν σε 35 βιβλιογραφικές πηγές <sup>19</sup> .

Πίνακας 7 – Μεθοδολογία Ανάλυσης Απαιτήσεων ΔΚΠ

<sup>19</sup> Δες σχετική λίστα αναφορών στο Kostas & Sofos (2012).





Εικόνα 12 – Βήματα Ανάλυσης Απαιτήσεων ΔΚΠ

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας (Kostas & Sofos, 2010; 2012) και όπως αποτυπώνονται στο Παράρτημα 1, ανέδειξαν τέσσερις κατηγορίες παραγόντων (Εικόνα 13) που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και οργάνωση της λειτουργίας των ΔΚΠ:

### **(1) Δομικά Χαρακτηριστικά (Structural Characteristics)**

Σταθερά (*stable*) στοιχεία που αντανακλούν την ταυτότητα της ΔΚΠ και τα οποία καθορίζονται είτε στην έναρξη ή εξελίσσονται στην πορεία, ενώ επηρεάζουν τον κύκλο ζωής της κοινότητας θετικά, η δημιουργούν προκλήσεις που θα απαιτήσουν διορθωτικές ενέργειες. Η ομαδοποίηση ανέδειξε τις εξής βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών: *δημογραφικά, οργανωσιακά, λειτουργικά, μαθησιακά-γνωσιακά*.

### **(2) Κίνητρα (Motivators)**

Τα δυναμικά πλεονεκτήματα της συμμετοχής σε μια ΔΚΠ καθορίζουν με ένα αλληλένδετο τρόπο τα κίνητρα για μια ενεργή συμμετοχή, συνεργασία και βιωσιμότητα της κοινότητας. Η ανάλυση έδειξε πως τα κίνητρα μπορεί να κεφαλαιοποιηθούν βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα, σε προσωπικό επίπεδο σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες, ή μπορεί να συνδέονται με όλη την κοινότητα και να καθορίζονται ρητά ή άρρητα. Η ομαδοποίηση ανέδειξε τις εξής βασικές κατηγορίες κινήτρων: *επαγγελματική ανάπτυξη, προσωπική ανάπτυξη, διαμοιρασμό πηγών, διαμοιρασμό πληροφοριών, ηθικά*.

### **(3) Παράγοντες Επιτυχίας (Success Factors)**

Σύμφωνα με τους Probst & Borzillo (2008) οι επιτυχημένες ΔΚΠ είναι ισορροπημένα συστήματα τα οποία «ταλαντεύονται» ανάμεσα στη διερεύνηση νέων πρακτικών και την ανάδειξη των υφιστάμενων.

Παράγοντες επίτευξης είναι: *προσωπικοί, διαχειριστικοί, τεχνολογικοί, περιεχομένου, λειτουργικοί, μάθησης/γνώσης.*

#### (4) Εμπόδια (Barriers)

Τα εμπόδια αποτελούν στοιχεία τα οποία δυνητικά προκαλούν δυσκολίες στην υλοποίηση και λειτουργία της ΔΚΠ. Η ομαδοποίηση ανέδειξε τις εξής βασικές κατηγορίες εμποδίων: *θεωρητικά, σχεδιαστικά/οργανωσιακά/λειτουργικά, επικοινωνιακά, προσωπικά.*



Εικόνα 13 – Κρίσιμα Στοιχεία (*critical elements*) των ΔΚΠ (Kostas & Sofos, 2010;2012)

#### 4.4 Έρευνες στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών

Ο 2<sup>ος</sup> άξονας της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αφορούσε έρευνες που σχετίζονταν με θέματα εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών διαμεσολαβούμενων από νέα Μέσα. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν:

- i. Έρευνες που συσχέτισαν τεχνολογίες του Διαδικτύου με την προετοιμασία των ανερχόμενων εκπαιδευτικών και κυρίως με **ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης** τους.
- ii. Έρευνες που συσχέτισαν τεχνολογίες του Διαδικτύου με τη **διαδικασία του στοχασμού** κυρίως των ανερχόμενων εκπαιδευτικών. Υποσύνολο ερευνών που αποτύπωσαν τα διάφορα μοντέλα αντικειμενοποίησης των επιπέδων στοχασμού παρουσιάζονται στο κεφάλαιο «Ο Στοχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη».



- iii. Έρευνες που συσχέτισαν τεχνολογίες του Διαδικτύου με **ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας** κυρίως των ανερχόμενων εκπαιδευτικών. Υποσύνολο ερευνών που αποτύπωσαν διαφορετικές προσεγγίσεις στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού παρουσιάζονται στο κεφάλαιο «Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού».

#### 4.4.1 Παρουσίαση Ερευνών

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση του ερευνητικού πεδίου του 2<sup>ου</sup> άξονα, αφορά το **χρονικό διάστημα 2000-2012**, όπου εστιασμένα βρέθηκαν και αναλύθηκαν **46 έρευνες** (Πηγές: *επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά διεθνών συνεδριών, κεφάλαια συλλογικών τόμων*). Στο ερώτημα, **«γιατί η έρευνα εστιάζεται στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα;»** οι σημαντικότεροι λόγοι είναι πως ουσιαστικά μετά το 2000 παρατηρείται:

- ✓ μια συντονισμένη προσπάθεια χρήσης και ένταξης των τεχνολογιών του Διαδικτύου στην εκπαίδευση γενικότερα και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικότερα (αν και η εκπαιδευτική τεχνολογία αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας ήδη από την δεκαετία του '60, κυρίως λόγω της ανάπτυξης των Η/Υ),
- ✓ η διάκριση της έρευνας της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο (Δημητρακοπούλου, 2004, όπως αναφέρεται στο Χλαπάνης, 2005),
- ✓ η διεύρυνση της ενσωμάτωσης των νέων Μέσων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Gomez et al., 2008; Σοφός & Κώστας, 2009),
- ✓ η επίδραση που έχει η ολοένα και μεγαλύτερη χρήση της τεχνολογίας στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, τόσο στο εκπαιδευτικό/διδασκτικό τομέα, όσο και στο οργανωτικό/διαχειριστικό επίπεδο και επίπεδο υποδομών, καθώς και αποδοχής και ένταξης των ΤΠΕ στην καθημερινότητα από το ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό (Conole et al., 2003),
- ✓ η ενίσχυση των μαθημάτων για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ έναντι της διδασκαλίας της Πληροφορικής (Μπράτιτσης, 2011) στα παιδαγωγικά τμήματα.

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύει ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες διερευνούν την επίδραση της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών κυρίως κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης εστιάζοντας σε θέματα όπως στήριξη και επικοινωνία/συνεργασία των φοιτητών, στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού και στα επίπεδα στοχασμού που παρατηρούνται μέσα από την διαμεσολάβηση Διαδικτυακών κοινοτήτων.

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 8) παρουσιάζεται μια αναλυτική καταγραφή σχετικών ερευνών όπου αναλύονται βασικές διαστάσεις της κάθε έρευνας όπως η χώρα και η χρονική περίοδος διεξαγωγής, τα ερωτήματα που τέθηκαν, το ερευνητικό πλαίσιο, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τέλος τα σχετικά συμπεράσματα.



	ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
1.	Reich et al. (2011)	ΗΠΑ	ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	<i>Αποτελεί ένα κοινωνικό δίκτυο ένα πρόσφορο περιβάλλον για να προσανατολισθούν οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί προς την πρακτική (praxis);</i>	SN Ning <sup>20</sup>	ΤΥΠΟΣ: Έρευνα δράσης ( <i>design research study</i> ) ΠΛΗΘΟΣ: 22 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 έτος ΑΝΑΛΥΣΗ: Κωδικοποίηση δεδομένων για εύρεση κατηγοριών και ποσοτική ανάλυση στοιχείων από το SN	Το SN Ning αποδείχθηκε ένα πρόσφορο περιβάλλον για τους φοιτητές για να αναπτύξουν ζητήματα παιδαγωγικής. Οι φοιτητές εκτίμησαν τη δυνατότητα ενός τέτοιου κοινωνικού δικτύου να βοηθήσει στην προετοιμασία τους ως εκπαιδευτικοί και δήλωσαν πως θα ήθελαν να κάνουν χρήση τέτοιων περιβαλλόντων και αργότερα ως επαγγελματίες.
2.	Hwang & Vrongistinos (2011)	ΗΠΑ	ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	<i>Πως αξιολογείται ένα περιβάλλον on going mentoring με πολλαπλά στοιχεία δραστηριοτήτων για την ενδυνάμωση της προετοιμασίας των ανερχόμενων εκπαιδευτικών;</i>	LMS <sup>21</sup> Blackboard <sup>22</sup> , Skype <sup>23</sup>	ΠΛΗΘΟΣ: 13 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 4 έτη ΑΝΑΛΥΣΗ: Κωδικοποίηση απαντήσεων σε ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου	Το περιβάλλον μείωσε το χρόνο που απαιτείται για mentoring αλλά αφαιρέσε κάποια από τα πλεονεκτήματα των δια ζώσης συναντήσεων. Η χρήση του Skype ως βοηθητικό μέσο πρόσφερε συμπληρωματική βοήθεια στους συμμετέχοντες. Συνολικά, η αξιολόγηση ήταν θετική.
3.	Liu (2005)	ΤΑΙΒΑΝ	ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	<i>Διερεύνηση της δυνατότητας παροχής γνωστικής μαθητείας μέσω του Διαδικτύου σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια ενός ηλεκτρονικού μαθήματος, με στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού.</i>	Ασύγχρονη συζήτηση (forum), σύγχρονη συζήτηση (chat)	ΤΥΠΟΣ: Συγκριτική εμπειρική έρευνα πεδίου σε 2 ομάδες: μία για το κανονικό μάθημα και μια για το διαδικτυακό μάθημα ΠΛΗΘΟΣ: 24 φοιτητές, 4 διδάσκοντες ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 μήνες ΑΝΑΛΥΣΗ: Στατιστική επεξεργασία με SPSS	Η έρευνα τελικά έδειξε βελτίωση κυρίως της στάσης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μέσα από το web-based μοντέλο γνωστικής μαθητείας, και όχι τόσο στην ποιότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.
4.	Chu et al. (2012)	ΚΙΝΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	<i>Πως οι φοιτητές αντιλαμβάνονται και κάνουν χρήση των Blogs κατά τη διάρκεια της τοποθέτησης τους σε σχολεία στην πρακτική άσκηση; -μοτίβα συμμετοχικότητας; -αντιλήψεις περί χρήσης Blogs; -είδη μαθησιακών διεργασιών;</i>	Ιστολόγια, CMS <sup>24</sup> Drupal <sup>25</sup>	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης ΠΛΗΘΟΣ: 53 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 3 έτη, πρακτική 1-3 μήνες ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση μνημμάτων, ποσοτική ανάλυση δομημένων συνεντεύξεων	Η έρευνα ανέδειξε την χρησιμότητα των ιστολογίων κατά την διάρκεια της πρακτικής και υποστηρίχθηκε ο μαθησιακός και εκπαιδευτικός χαρακτήρας της χρήσης τους, με έμφαση στην διαδικασία της επαγγελματικής μάθησης κατά την προετοιμασία των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.

<sup>20</sup> Ning: <http://www.ning.com/>

<sup>21</sup> LMS = Learning Management System ή Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης

<sup>22</sup> Blackboard: <http://uki.blackboard.com/sites/international/globalmaster/>

<sup>23</sup> Skype: <http://www.skype.com>

<sup>24</sup> CMS = Content Management System ή Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου Διαδικτυακών Τόπων

<sup>25</sup> Drupal: <https://drupal.org/>



ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
5. English & Howell (2011)	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	<i>-Πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Facebook ως μέσο επικοινωνίας των φοιτητών κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης; -Πως το Facebook χρησιμοποιήθηκε από τους φοιτητές στην καθημερινότητα τους;</i>	Facebook <sup>26</sup>	ΠΛΗΘΟΣ: 28 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 μήνας ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση των αναρτήσεων από το «Wall» του Facebook στη βάση ύπαρξης στοιχείων για κοινωνικό, πολιτιστικό και ψηφιακό κεφάλαιο (capital) με τη μεθοδολογία των Bourdieu & Wacquant (1992), όπως αναφέρεται στο English & Howell (2011)	Η έρευνα ανέδειξε την ύπαρξη ισχυρού κοινωνικού κεφαλαίου στην online διάδραση των ανερχόμενων φοιτητών, ενώ το πολιτιστικό κεφάλαιο ήταν ενσωματωμένο και αντικειμενοποιημένο. Η διαδικασία βοηθήθηκε από το ψηφιακό κεφάλαιο που ήδη οι χρήστες κατείχαν, λόγω της ολοκλήρωσης στην καθημερινότητα τους της χρήσης κοινωνικών δικτύων και γενικότερα της τεχνολογίας.
6. Cameron et al. (2011)	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	<i>Μπορεί η τεχνολογία κινητών συσκευών να ενδυναμώσει την πρακτική άσκηση διαμέσου της άμεσης επικοινωνίας και πρόσβασης σε πηγές;</i>	Κινητά τηλέφωνα	ΠΛΗΘΟΣ: 30 φοιτητές ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Τα ανοικτά ερωτήματα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση περιεχομένου	Η έρευνα έδειξε την ανάγκη καινοτομικών αλλαγών στον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης με χρήση ΤΠΕ και ειδικά με τη χρήση κινητών συσκευών.
7. Davie & Berlach (2010)	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	<i>Διερεύνηση του κατά πόσο μπορεί το Wiki να διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα στο πανεπιστήμιο, το σχολείο και τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πρακτικής</i>	Wiki <sup>27</sup>	ΠΛΗΘΟΣ: 23 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση περιεχομένου αναρτήσεων και ανάλυση ποσοτικών στοιχείων χρήσης	Η έρευνα έδειξε πως το wiki μπορεί να βοηθήσει στην διαδικασία της επικοινωνίας και παρακολούθησης των φοιτητών κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.
8. Zagami (2010)	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	<i>Πως ο συνδυασμός Twitter + iPhones μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης και τι είδους μηνύματα παρατηρούνται στο Twitter;</i>	Twitter <sup>28</sup> , iPhone <sup>29</sup>	ΤΥΠΟΣ: Διερευνητική ποιοτική έρευνα ΠΛΗΘΟΣ: 25 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση περιεχομένου σε αναρτήσεις στο Twitter, ομάδες εστίασης	Η έρευνα έδειξε πως οι φοιτητές χρησιμοποίησαν την κοινωνική δικτύωση για διαμοιρασμό δραστηριοτήτων, επιτευγμάτων, στάσεων, πόρων, γεγονότων
9. Pratt (2009)	ΑΓΓΛΙΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	<i>Διερεύνηση του e-learning/e-teaching από κοινωνιολογική σκοπιά ώστε να διαφανεί πως η χρήση των ΤΠΕ πρέπει να</i>	Webex <sup>30</sup> Video Conference System	ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 έτη ΠΛΗΘΟΣ: 33 ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση περιεχομένου log αρχείων των	Η εργασία ανέδειξε συνολικά θετική επίδραση στους φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση, αλλά και πως κάθε υλοποίηση της τεχνολογίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τις κοινωνικές, πολιτιστικές και ιστορικές πρακτικές που ήδη είναι ενσωματωμένες

<sup>26</sup> Facebook: <http://www.facebook.com>

<sup>27</sup> Wiki: <http://en.wikipedia.org/wiki/Wiki>

<sup>28</sup> Twitter: <https://twitter.com/>

<sup>29</sup> iPhone: <https://www.apple.com/iphone/>

<sup>30</sup> Webex: Web-based video conference system <http://www.webex.com>



	ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
				θεωρηθεί σε σχέση με την ανθρώπινη δραστηριότητα. -Χρήση web-conferencing κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης.		χρηστών, ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις	στο πλαίσιο εφαρμογής της, ώστε να έχει επιτυχία. Η επιτυχία αυτή επηρεάζεται από την τεχνολογία αυτή καθ' αυτή, από την ετοιμότητα των υποκειμένων να αποδεχθούν την τεχνολογία και από την κατανόηση των επιμέρους κοινοτήτων που ανήκουν τα υποκείμενα.
10.	Paulus & Scherff (2008)	ΗΠΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	-τι θέματα συζητήθηκαν από τους φοιτητές; -πως οι φοιτητές νοηματοδότησαν τις εμπειρίες τους μέσα από τις online συζητήσεις;	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΠΛΗΘΟΣ: 14 ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση περιεχομένου	Η έρευνα ανέδειξε τις εξής κατηγορίες συζητήσεων: φοιτητικά θέματα, πρόγραμμα σπουδών, ακαδημαϊκά θέματα, σχέσεις με άλλους, διαχείριση χρόνου, διαχείριση τάξης, πως μιλούσαν μεταξύ τους;, συναισθηματική εμπλοκή, απόκριση, διάλογοι.
11.	English & Duncan-Howell, (2008)	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	Πως ένα κοινωνικό δίκτυο σαν το Facebook μπορεί να υποστηρίξει τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης;	Facebook	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης ΠΛΗΘΟΣ: 28 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Διερευνητική ποιοτική έρευνα με θεματική ανάλυση του περιεχομένου των μηνυμάτων	Η έρευνα ανέδειξε τα εξής βασικά θέματα στο περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μηνυμάτων: διάφορα, ενθουσιασμός, προβλήματα, αστεία, λύσεις.
12.	Rideout et al. (2007)	ΚΑΝΑΔΑΣ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	Διερεύνηση της επίδρασης της χρήσης LMS στην πρακτική άσκηση φοιτητών: -ποια τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αίσθησης κοινότητας σε ένα πρόγραμμα προετοιμασίας εκπαιδευτικών με τη χρήση τεχνολογίας LMS;	LMS Moodle <sup>31</sup>	ΤΥΠΟΣ: Εμπειρική έρευνα με ερωτηματολόγιο ΠΛΗΘΟΣ: 34 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Στατιστική επεξεργασία με SPSS σε απαντήσεις ερωτηματολογίου	Η έρευνα έδειξε την ανάπτυξη αίσθησης συμμετοχής σε κοινότητα.
13.	Wu et al. (2004)	TAIBAN	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	Διερεύνηση του πως μπορεί η χρήση ασύγχρονης επικοινωνίας να ενδυναμώσει τη προετοιμασία των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδακτική πρακτική τους;	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΠΛΗΘΟΣ: 34 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 3 έτη ΑΝΑΛΥΣΗ: Έρευνα μεικτών μεθόδων με ανάλυση μηνυμάτων στο forum και video διαλέξεων των φοιτητών, ερωτηματολόγια και μηνύματα των μεντόρων	Η έρευνα έδειξε πως η χρήση forum βοήθησε τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Βελτίωσε την ποιότητα του mentoring και ενδυναμωσε τον αναστοχασμό των ανερχόμενων εκπαιδευτικών πάνω στη διδασκαλία τους. Αυτό όμως προϋποθέτει δεξιότητες στους μέντορες για το πώς θα χειριστούν το ηλεκτρονικό μέσο, δηλαδή ο έμπειρος εκπαιδευτικός δεν συνεπάγεται αυτόματα και ένα ικανό μέντορα. Επίσης η έρευνα ανέδειξε διαφορετικά στυλ μεντόρων.

<sup>31</sup> Moodle: <https://moodle.org/>



ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
14. DeWert et al. (2003)	ΗΠΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	<i>Διερεύνηση της χρήσης online συνεργατικής συμβουλευτικής στην παροχή κοινωνικής, ψυχικής, πρακτικής και επαγγελματικής στήριξης σε νέους εκπαιδευτικούς.</i>	Mailing list + Forum	ΠΛΗΘΟΣ: 8 νέοι εκπαιδευτικοί, 4 έμπειροι εκπαιδευτικοί και 8 καθηγητές πανεπιστημίου ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση περιεχομένου στα ηλεκτρονικά μηνύματα, σε ημι-δομημένες συζητήσεις και σε απαντήσεις του ερωτηματολογίου	Συνολικά η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε αυξημένη συναισθηματική στήριξη, μείωση της απομόνωσης, αύξηση εμπιστοσύνης, περισσότερο ενθουσιασμό, αύξηση αναστοχασμού και ενδυνάμωση της δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων.
15. Nicholson & Bond (2003)	ΗΠΑ	Ενδυνάμωση της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών	<i>Διερεύνηση της χρήσης forum ως μέσο διαμοιρασμού από τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς των εμπειριών τους και των ιδεών τους: ποια η φύση των συζητήσεων ανάμεσα στους φοιτητές;  πως αυτές οι συζητήσεις εξελίχθηκαν στο χρόνο;</i>	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΤΥΠΟΣ: Διερευνητική ποιοτική έρευνα ΠΛΗΘΟΣ: 17 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση περιεχομένου μηνυμάτων	Οι ηλεκτρονικές συζητήσεις βοήθησαν τους φοιτητές στο να αποκτήσουν γνώση της τάξης μέσα από τη συζήτηση, όπου δόθηκε βήμα για την ανταλλαγή και διαμοιρασμό εμπειριών, προβλημάτων και πιθανών λύσεων. Οι φοιτητές βρήκαν γνωστική και συναισθηματική υποστήριξη, ιδιαίτερα όταν είχαν ικανό χρόνο να στοχαστούν. Το forum φάνηκε να παρέχει στους φοιτητές ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και συναδελφικότητας, επέκτεινε το διάλογο και εκτός τάξης, και ενθάρρυνε τελικά τον στοχαστικό διάλογο. Τέλος, αυτή η έρευνα έδειξε πως δεν είναι απαραίτητο το moderating για να πάει καλά ένα forum.
16. Boulton & Hramiak (2012)	ΑΓΓΛΙΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ (reflection on action)	<i>Πως τα blog βοηθούν τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες και πως αυτό βοηθά την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας;</i>	Ιστολόγια	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης ΠΛΗΘΟΣ: 32 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 έτος ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση περιεχομένου αναρτήσεων	Συνολικά, η έρευνα έδειξε πως το blog ήταν ένα χρήσιμο εργαλείο για αναστοχασμό πάνω στη δράση στα πλαίσια δημιουργίας ενός ομότιμου δικτύου στοχαζόμενων φοιτητών. Σημαντικό πλεονέκτημα επίσης ήταν η στήριξη που παρείχε στους φοιτητές.
17. Andersen & Matkins (2011)	ΗΠΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ (reflection on action)	<i>Πως η χρήση των ιστολογίων ως στοχαστικά ημερολόγια κατά τη διάρκεια της πρακτικής επηρεάζουν τον στοχασμό σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και βοηθούν στην στοχαστική πρακτική των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών;</i>	Ιστολόγια	ΤΥΠΟΣ: Έρευνα δράσης ΠΛΗΘΟΣ: 10 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 10 εβδομάδες ΑΝΑΛΥΣΗ: Κωδικοποίηση μηνυμάτων βάσει του μοντέλου επιπέδων στοχασμού Kember et al. (2008)	Η έρευνα ανέδειξε υψηλότερα επίπεδα στοχασμού όταν οι εκπαιδευόμενοι ανέλυναν την δική τους απόδοση και εμπειρία σε σχέση με αναλύσεις που αφορούσαν τους συναδέλφους τους. Επίσης διαφάνηκε πως οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονταν περισσότερο βάθος χρόνου και καθοδήγηση για να φτάσουν σε επιθυμητά επίπεδα στοχασμού.



ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
18. Wopereis et al. (2010)	ΟΛΛΑΝΔΙΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> ) ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	Οι φοιτητές γράφουν στοχαστικές αναρτήσεις στο ιστολόγιο τους κατά τη διάρκεια της πρακτικής; Οι φοιτητές συνεργάζονται και εμπλέκονται σε στοχαστική σκέψη και μάθηση; Η χρήση των ιστολογίων ενδυναμώνει την στοχαστική πρακτική στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης; Οι φοιτητές και οι καθηγητές εκλαμβάνουν τα ιστολόγια ως χρήσιμα εργαλεία για στοχαστική πρακτική κατά τη διάρκεια της πρακτικής;	WordPress <sup>32</sup>	ΠΛΗΘΟΣ: 20 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 μήνες ΑΝΑΛΥΣΗ: Χρήση ενός δικού μοντέλου κατηγοριοποίησης επιπέδων στοχασμού, ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις σε ερωτηματολόγια αποτίμωσης εμπειριών και αξιολόγησης των ιστολογίων, μηνύματα ιστολογίων, ομαδικές συνεντεύξεις	Διαφάνηκε η χρησιμότητα των ιστολογίων για το στοχασμό πάνω στη πράξη. Όμως, τα ιστολόγια είναι απλώς εργαλεία και προέχει η σωστά κατευθυνόμενη πρακτική για την απόκτηση δεξιοτήτων στοχασμού από τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς.
19. Killeavy & Moloney (2010)	ΙΡΛΑΝΔΙΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> ) ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	Βοηθάνε τα ιστολόγια τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς στο να αναπτύξουν στοχαστικά ημερολόγια; Σε ποιο βαθμό η χρήση και ο διαμοιρασμός ενός ιστολογίου υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής κοινότητας ομότιμων ( <i>peers</i> ) μελών;	Ιστολόγια	ΠΛΗΘΟΣ: 23 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση περιεχομένου σε αναρτήσεις ιστολογίου και τα αποτελέσματα συσχετίστηκαν με τη προσέγγιση του Merizow (1991)	Τα επίπεδα στοχασμού κινήθηκαν στα αρχικά στάδια, αν και αναφέρθηκε πως η εκ των υστέρων ανάγνωση των αναρτήσεων από τους φοιτητές τους βοήθησε να στοχασθούν πάνω στην πρόοδο τους. Επίσης, φάνηκε πως δεν οργανώθηκε κοινότητα σε μεγάλο βαθμό λόγω έλλειψης χρόνου και μεγάλης εξοικείωσης με την τεχνολογία.
20. Lowe & Blythman (2010)	ΑΓΓΛΙΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection before action</i> ) ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	Η διερεύνηση της χρήσης ιστολογίων στα πλαίσια ενός μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών για την στήριξη της πρακτικής άσκησης	LMS Blackboard, SN Ning, Wimba <sup>33</sup> , Ιστολόγια	ΔΕΔΟΜΕΝΑ - ΑΝΑΛΥΣΗ: Συνολική αξιολόγηση του προγράμματος	Εντοπίστηκαν πλεονεκτήματα όπως παρότρυνση φοιτητών, δημιουργία ταυτότητας, ανάπτυξη συνεργατικής ηλεκτρονικής κοινότητας, ενδυνάμωση της προσωποποιημένης μάθησης.
21. Wright (2010)	ΝΕΑ ΖΗΛΑΝΔΙΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> ) ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	Το <i>micro-blogging</i> βοηθάει τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν στοχαστική πρακτική κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης;	Twitter	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΠΛΗΘΟΣ: 8 ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση περιεχομένου σε μηνύματα	Η χρήση του <i>micro-blogging</i> βοήθησε τους φοιτητές σε σχέση με το αίσθημα της απομόνωσης κατά την πρακτική άσκηση. Το περιεχόμενο των μηνυμάτων περιλάμβανε σκέψεις για παιδαγωγικά θέματα, θέματα σχέσεων, σχεδιασμού, προγράμματος

<sup>32</sup> WordPress: πλατφόρμα ανοικτού λογισμικού για ανάπτυξη ιστολογίων και ιστοσελίδων <http://wordpress.org/>

<sup>33</sup> Wimba: ηλεκτρονική πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων-συνεργασίας <http://www.blackboard.com/Platforms/Collaborate/Products/Blackboard-Collaborate.aspx>





	ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
							σπουδών, συναισθήματα και θέματα καθημερινότητας.
22.	Gramberg (2010)	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> )	<i>Πως μπορεί η κατανόηση του στοχασμού από τους φοιτητές να περιγραφεί; Σε ποιο βαθμό οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ιστολόγια εμπλέκονται σε γραπτό διάλογο; Τι είδος στοχασμού και σε ποιο βαθμό αναπτύσσουν οι φοιτητές; Τι επίδραση έχει ο χαρακτήρας της εργασίας, ο τρόπος αξιολόγησης της και ο τρόπος κατανόησης του στοχασμού στο βαθμό εμπλοκής σε στοχαστικό διάλογο;</i>	Ιστολόγια	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΠΛΗΘΟΣ: 57 ΑΝΑΛΥΣΗ: Αναλύθηκαν οι αναρτήσεις των ιστολογίων βάση του μοντέλου επιπέδων στοχασμού των Kreber & Cranton (2000)	Η έρευνα έδειξε πως υπάρχει μεγάλη ασάφεια στην κατανόηση του όρου και της διαδικασίας του στοχασμού από τους φοιτητές. Ο στοχασμός δεν μπορεί να «εκβιαστεί» μέσα από την ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών προς τους φοιτητές. Οι φοιτητές ανέφεραν πως ο γραπτός στοχασμός είναι επίπονη διαδικασία που απαιτεί χρόνο, κάτι που συνάδει με τη διαδικασία του μετασχηματισμού του εσωτέρου διαλόγου σε εξωτερική επικοινωνία. Η έρευνα έδειξε πως για την επίτευξη κριτικού στοχασμού σε βάθος απαιτείται εμπλοκή στη διαδικασία για μεγάλο διάστημα. Τέλος, η έρευνα έδειξε πως η ανάθεση εργασιών για την επίτευξη στοχαστικών διαλόγων μέσω συνεργασίας δεν πρέπει να αξιολογείται ποσοτικά, γιατί αυτό επιδρά αρνητικά στο τελικό επίπεδο συμμετοχής των φοιτητών.
23.	Yang (2009)	ΤΑΙΒΑΝ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> )	<i>Στη βάση των θεωριών του κριτικού στοχασμού και των κοινοτήτων πρακτικής, η εργασία διερευνά κατά πόσο η χρήση των ιστολογίων είναι μια στοχαστική πλατφόρμα στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών EFL (English as a Foreign Language): -Τι είδους στοχασμός εντοπίστηκε; Περιγραφικός ή κρίσιμος; -Ποιος ήταν ο ρόλος του εκπαιδευτή στην όλη διαδικασία του blogging; -Πως το ιστολόγιο ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό και τις Κοινότητες Πρακτικής;</i>	Ιστολόγια	ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΠΛΗΘΟΣ: 43 ΑΝΑΛΥΣΗ: Η ανάλυση περιεχομένου (αναρτήσεις ιστολογίου και σχόλια) έγινε με προσαρμογή του μοντέλου των Ho & Richards (1993)	Κατά βάση αναπτύχθηκε περιγραφικός στοχασμός σε σχέση με κρίσιμο στοχασμό. Αποδείχθηκε πως η συμμετοχή του καθηγητή επηρέαζε το επίπεδο του στοχασμού. Το ιστολόγιο έδωσε τη δυνατότητα σε ένα είδος διερευνητικής συμμετοχής των φοιτητών και οδήγησε στην ανάπτυξη Κοινότητας Πρακτικής.
24.	Hramiak et al. (2009)	ΑΓΓΛΙΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection</i> )	<i>Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευόμενων</i>	Ιστολόγιο	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης	Η χρήση του ιστολογίου έδωσε στους φοιτητές προσωπικό χώρο για να περιγράψουν την πρόοδο



	ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
			on action) ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του ιστολογίου ως εργαλείου στοχασμού για επαγγελματική ανάπτυξη.		ΠΛΗΘΟΣ: 2 ομάδες ανερχόμενων εκπαιδευτικών (18 και 20 ατόμων) ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση περιεχομένου	τους και να στοχαστούν σχετικά με το μάθημα καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Επίσης, φάνηκε πως η ποιότητα του στοχασμού σχετίζεται με τις δεξιότητες του ατόμου στο να στοχάζεται. Η συχνή χρήση φάνηκε να έχει περισσότερο θετικά αποτελέσματα. Συνολικά, η έρευνα έδειξε θετικά αποτελέσματα σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
25.	Grion & Varisco (2007)	ΙΤΑΛΙΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ (reflection on action), ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	Η διερεύνηση της κατασκευής των επαγγελματικών προφίλ εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών μέσα από online δραστηριότητες. Η ανάλυση του είδους της διάδρασης μέσα από τη συμμετοχή σε online συζητήσεις	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΠΛΗΘΟΣ: 56 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση συνάφειας pre-post ηλεκτρονικών μηνυμάτων με το T-Lab, στο αναλυτικό πλαίσιο της κοινωνικής, διδακτικής και γνωστικής παρουσίας των Garrison & Anderson (2003) και στο μοντέλο ανάλυσης επιπέδων στοχασμού των Harrington et al. (1996)	Ανιχνεύθηκε σημαντική απόκλιση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, τους νέους εκπαιδευτικούς και τους έμπειρους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την ταυτότητα, τον τρόπο αναστοχασμού και την συμμετοχή τους στην online διαδικασία.
26.	Rhine & Bryant (2007)	ΗΠΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ (reflection on action)	Πως μπορούν οι διάλογοι σε forum και τα video των διδασκαλιών των φοιτητών να συνδέσουν την θεωρία με την πράξη;	LMS Blackboard, Video on Demand	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης ΠΛΗΘΟΣ: 10 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 3 έτη ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση βάση του μοντέλου κωδικοποίησης του Ferry (1995), το οποίο περιγράφει 5 βασικά θέματα κωδικοποίησης στον στοχασμό στη δράση.	Θέματα στοχαστικής συζήτησης: υποστήριξη, διδακτικές τεχνικές, τεχνικές διαχείρισης τάξης. Η χρήση της τεχνολογίας ενδυναμώνει την προετοιμασία των εκπαιδευτικών.
27.	Kocoglou (2007)	ΤΟΥΡΚΙΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ (reflection on action)	Τι επίπεδα στοχαστικής σκέψης παρατηρήθηκαν στα online διαλογικά ημερολόγια των φοιτητών;	MSN Group <sup>34</sup> , Email	ΠΛΗΘΟΣ: 21 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 έτος ΑΝΑΛΥΣΗ: Το περιεχόμενο των αναρτήσεων αναλύθηκε βάση του μοντέλου επιπέδων στοχασμού Hatton & Smith (1995).	Η χρήση online στοχαστικού ημερολογίου βοήθησε τους φοιτητές να σκεφτούν τα θετικά και αρνητικά σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να εξετάσουν τις διδακτικές πρακτικές τους, να συνδέσουν θεωρία και πράξη και να βελτιωθούν εκκινώντας διαδικασίες στοχασμού. Επίσης, φάνηκε πως δείγματα στοχαστικής σκέψης εμφανίστηκαν στο 2 <sup>ο</sup> εξάμηνο, όπου οι φοιτητές ήδη είχαν τις πρώτες εμπειρίες της διδασκαλίας και είχαν εξοικειωθεί με τη διαδικασία του ημερολογίου.

<sup>34</sup>Υπηρεσία ηλεκτρονικών κοινοτήτων της Microsoft από το 1995-2009.



ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
28. Levin et al. (2006)	ΗΠΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> )	<i>Τι συμπεράσματα εξάγονται σχετικά με το επίπεδο κριτικού στοχασμού που αναπτύσσεται σε σύστημα σύγχρονης επικοινωνίας σε σχέση με ασύγχρονο;</i>	LMS Blackboard	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης ΠΛΗΘΟΣ: 36 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Οι φοιτητές κλήθηκαν να αναλύσουν, κάνοντας χρήση κάποιας από τις 2 μεθόδους επικοινωνίας, περιπτώσεις ( <i>case-based methods</i> ) κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Έγινε ανάλυση περιεχομένου βάσει του ορισμού του στοχασμού από τον Dewey και των 3 βασικών συνιστωσών του ( <i>open-mindedness, responsibility, wholeheartedness</i> ).	Βασικά συμπεράσματα που εξάχθηκαν από την έρευνα είναι πως και οι 2 τρόποι επικοινωνίας βοηθάνε ειδικά όταν συνδυάζονται και επιπλέον οι ομάδες των φοιτητών δεν ξεπερνούν τα 5-6 άτομα ανά ομάδα. Επίσης, φάνηκε πως σημαντικό ρόλο στην επίτευξη στοχασμού αποτελεί η σωστή επιλογή περιπτώσεων ( <i>dilemma-based real world cases</i> ) προς ανάλυση, οι οποίες θα δώσουν και την δυναμική στο διάλογο.
29. Makinster et al. (2006)	ΗΠΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> )	<i>Διερεύνηση του επιπέδου στοχασμού που αναπτύσσεται από τους φοιτητές, ανάλογα με το μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται:</i> a) <i>Individualistic cognition,</i> b) <i>Situated cognition,</i> c) <i>Social constructivist perspective.</i>	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΠΛΗΘΟΣ: 12 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Συγκριτική ανάλυση των ηλεκτρονικών αναρτήσεων για τα επίπεδα στοχασμού και <i>grounded theory analysis</i> για τα δεδομένα των συνεντεύξεων	Η έρευνα ανέδειξε πως το πλαίσιο όντως επηρεάζει τελικά το επίπεδο στοχασμού και θα πρέπει τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα να διατηρούν ένα επίπεδο ιδιωτικότητας ώστε να επιτρέπουν στους εμπλεκόμενους να εκφράζονται με μεγαλύτερη άνεση. Δηλαδή, προτείνεται συνδυασμός του πλαισίου (a) & (c) για την ενδυνάμωση του στοχασμού μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και ιδιωτικότητας και το πλαίσιο (b) για θέματα επικοινωνίας, υποστήριξης και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών.
30. Khourey-Bowers (2005)	ΗΠΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> )	<i>Παρουσιάζουν τα ατομικά μηνύματα, τα νήματα συζήτησης και οι εκθέσεις ιδεών συγκρίσιμα επίπεδα στοχαστικής σκέψης;</i> <i>Ποιος ο ρόλος της διαλογικής διάδρασης στην ανάπτυξη επαγγελματισμού στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς;</i>	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΠΛΗΘΟΣ: 22 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Αξιολόγηση μηνυμάτων βάσει του <i>Pathwise Domain D, Criterion 1, Reflection in the learning process</i>	Η έρευνα ανέδειξε πως αν τα νήματα συζήτησης διερμηνευτούν στο σύνολο τους, δηλαδή ως διαλογική διάδραση, τότε ο στοχασμός φαίνεται να προάγεται περισσότερο σε σχέση με τα ατομικά μηνύματα. Οι εικονικοί διάλογοι παρείχαν ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και να δώσουν δείγματα επαγγελματισμού.
31. Hough (2004)	ΗΠΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> )	<i>Η αρχική υπόθεση ήταν πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην παρουσία χαρακτηριστικών ΚΠ και του επιπέδου στοχασμού</i>	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΤΥΠΟΣ: Διερευνητική ποιοτική ΠΛΗΘΟΣ: 35 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 3 έτη	Η έρευνα δεν έδειξε ισχυρές ενδείξεις που στηρίζουν την αρχική υπόθεση, αλλά κατέληξε σε πολύ χρήσιμα συμπεράσματα: απαιτείται καλύτερη εστίαση στο CMC περιβάλλον, απαιτείται καλύτερη πλαισίωση



	ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
				<i>των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών</i>		ΑΝΑΛΥΣΗ: <i>Το περιεχόμενο των αναρτήσεων αναλύθηκε βάση του μοντέλου επιπέδων στοχασμού του Hawkes &amp; Romiszowski (2001)</i>	της επικοινωνίας, απαιτείται καλύτερη διατύπωση στόχων στα μέλη της κοινότητας.
32.	Ebenezer (2003)	ΗΠΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> )	<i>Πως το forum βοηθάει στην συμβιωτική σχέση ανάμεσα στο σχηματισμό κοινότητας και την στοχαστική πρακτική; -Πως εντοπίζεται στο σύστημα αυτό ο σχηματισμός κοινότητας για στοχαστικό διάλογο; -Πως ο στοχασμός ενισχύθηκε λόγω της ανάπτυξης κοινότητας στο WebCT;</i>	LMS Blackboard Forum	ΤΥΠΟΣ: <i>Μελέτη περίπτωσης</i> ΠΛΗΘΟΣ: 12 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: <i>1 εξάμηνο</i> ΑΝΑΛΥΣΗ: <i>Ανάλυση περιεχομένου σε αναρτήσεις στο forum του LMS Blackboard</i>	Το σύστημα έδωσε την δυνατότητα στους φοιτητές να μοιραστούν τις απόψεις τους με τους συναδέλφους για περαιτέρω κριτική και στοχασμό. Οδήγησε στην δημιουργία νέων ιδεών και την αλληλο-υποστήριξη ανάμεσα τους. Γενικά, αναπτύχθηκε κοινότητα ανάμεσα στους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς με στόχο την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Αυτό όμως προϋποθέτει την ανταλλαγή θετικών, δημιουργικών μηνυμάτων και όχι επικριτικών και αρνητικών σχολίων.
33.	Whipp (2003)	ΗΠΑ	ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ( <i>reflection on action</i> )	<i>Τι είδη και επίπεδα στοχασμού σε σχέση με τις εμπειρίες στο πεδίο αναδεικνύονται στα ηλεκτρονικά μηνύματα (email); Τι επιδρά θετικά στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου στοχασμού σε αυτές τις συζητήσεις;</i>	Email	ΤΥΠΟΣ: <i>Σχεδιασμός πειράματος (design experiment)</i> ΠΛΗΘΟΣ: 40 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: <i>1 έτος</i> ΑΝΑΛΥΣΗ: <i>Έγινε ανάλυση στα μηνύματα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας των φοιτητών, στις απαντήσεις από ημι-δομημένα ερωτηματολόγια και portfolio φοιτητή. Το περιεχόμενο των αναρτήσεων αναλύθηκε βάση του μοντέλου επιπέδων στοχασμού Hatton &amp; Smith (1995).</i>	Η έρευνα έδειξε πως οι διαδικτυακές συζητήσεις χρειάζονται πολύ προσεκτική προετοιμασία για να αποδώσουν κριτικό στοχασμό. Επίσης, θα πρέπει να κατανοήσουν οι φοιτητές την αναγκαιότητα της στοχαστικής διαδικασίας και να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι και οι προσδοκίες από το κριτικό στοχασμό.
34.	Figg & Rutherford (2010)	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>-Πως μπορεί η χρήση μιας πλατφόρμας κοινωνικής δικτύωσης να ενισχύσει την ανάπτυξη της ταυτότητας σε εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς;</i>	Drupal	ΠΛΗΘΟΣ: 43 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: <i>1 εξάμηνο</i> ΑΝΑΛΥΣΗ: <i>Ποσοτικά στοιχεία επικεφαλής και χρήσης (στατιστικά) και ανάλυση περιεχομένου μηνυμάτων</i>	Η έρευνα έδειξε πως οι φοιτητές χρησιμοποίησαν το μέσο για 3 βασικούς λόγους: -για διαμοιρασμό πληροφορίας και πηγών που είχαν αξία στο πεδίο τους και γνώση της τάξης για την ανάπτυξη μιας κοινής γνωσιακής βάσης, σύμφωνα με το Wenger περί κοινότητας πρακτικής, -για να κάνουν γνωστές τις απόψεις τους περί επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού μέσα από τον αναστοχασμό τους σε προβληματικές καταστάσεις, -παροχή υποστήριξης και συμβουλών



ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
35. Sutherland et al. (2010)	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Διερεύνηση του κατά πόσο ο αναστοχασμός σχετίζεται με την ανάπτυξη από τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς της δικής τους προσωπικής εικόνας για τον εαυτό τους (self-image):</i> <i>-Διερεύνηση του teacher's voice μέσα από τη συμμετοχή σε online forums.</i>	Plone <sup>35</sup> CMS ως ηλεκτρονική πλατφόρμα κοινωνικού δικτύου	ΤΥΠΟΣ: <i>Διερευνητική μελέτη περίπτωσης</i> ΔΙΑΡΚΕΙΑ: <i>1 εξάμηνο</i> ΠΛΗΘΟΣ: 270 ΑΝΑΛΥΣΗ: <i>Cognitive Process and Professional Focus coding scheme (Sutherland et al., 2010) για ανάλυση περιεχομένου</i>	Η έρευνα έδειξε πως στην αρχή οι φοιτητές ασχολήθηκαν με θεωρητικά θέματα κυρίως. Στη συνέχεια, τα μηνύματα αφορούσαν κυρίως θέματα του επαγγέλματος. Η ανάλυση έδειξε ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας καθώς τελείωνε το εξάμηνο. Παράγοντες που επηρέασαν την συμμετοχή: -Το είδος της δραστηριότητας που είχαν να κάνουν και το οποίο προωθούσε ή όχι τον αναστοχασμό -Η φοιτητές βρίσκουν την διαδικασία του αναστοχασμού δύσκολη -Οι φοιτητές ίσως προτιμούν να αναστοχάζονται όχι δημόσια σε σχέση με την εικόνα που έχουν για τους ίδιους ως εκπαιδευτικοί -Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες (αντιλήψεις, προσωπικές εμπειρίες, ατομικό γνωστικό υπόβαθρο) που επηρεάζουν την εικόνα που σχηματίζουν.
36. Irwin & Hramiak (2010)	ΑΓΓΛΙΑ	ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Διερεύνηση της ταυτότητας μεταξύ φοιτητή – εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού – εκπαιδευτικού σε πρακτική σε σχολείο μέσα από discourse analysis σε online forum:</i> <i>Αναπτύχθηκε επικοινωνία ανάμεσα στους φοιτητές</i>	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΤΥΠΟΣ: <i>Μελέτη περίπτωσης</i> ΔΙΑΡΚΕΙΑ: <i>1 έτος</i> ΠΛΗΘΟΣ: 17 ΑΝΑΛΥΣΗ: <i>Ανάλυση περιεχομένου (Lexis + discourse analysis) μηνυμάτων</i>	Η έρευνα έδειξε πως η τεχνολογία επέδρασε στη διαδικασία στην κοινότητα και στην έκφραση της ταυτότητας των μελών, χωρίς όμως αυτό να αποκλείει και την επίδραση άλλων παραγόντων (προσωπικότητα, επίδραση καθηγητών, κ.λ.π.), για τους οποίους χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Επίσης, η έρευνα έδειξε πως οι φοιτητές αν και επικεντρώθηκαν σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, δεν έγιναν μέρος της μεγαλύτερης κοινότητας των ενεργειακών εκπαιδευτικών. Αυτό υποδηλώνει πως τα ιδρύματα θα πρέπει όχι μόνο να μαθαίνουν στους φοιτητές πως θα μάθουν αλλά και πως θα γίνουν μέλη αυτής της κοινότητας.
37. Irwin & Boulton (2010)	ΑΓΓΛΙΑ	ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Διερεύνηση της διαδικασίας μετασχηματισμού της ταυτότητας φοιτητή σε ταυτότητα εκπαιδευτικού σε ένα πρόγραμμα σπουδών δασκάλων με χρήση ενός ιστολογίου, με την εξέταση των situated identities των</i>	Ιστολόγια	ΤΥΠΟΣ: <i>Μελέτη περίπτωσης</i> ΔΙΑΡΚΕΙΑ: <i>1 έτος</i> ΑΝΑΛΥΣΗ: <i>Ανάλυση περιεχομένου (Genre + Pronoun + Lexis Analysis) των μηνυμάτων</i>	Η έρευνα έδειξε πως στην αρχή του έτους της πρακτικής οι ανερχόμενοι φοιτητές ένοιωθαν φοιτητές. Στη συνέχεια, άρχισαν να νοιώθουν και να σκέφτονται ως εκπαιδευτικοί, ενώ καθώς η χρονιά τελείωνε και οι φοιτητές πλησίαζαν την περίοδο των εξετάσεων άρχισαν πάλι να σκέφτονται ως φοιτητές.

<sup>35</sup> Plone: Open Source CMS <http://plone.org/>



	ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
				<i>φοιτητών: Ποιές μέθοδοι discourse analysis ταιριάζουν στις online συζητήσεις;</i>			Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως τα ιδρύματα θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τους φοιτητές περισσότερο ως μαθητευόμενους εκπαιδευτικούς και όχι απλά ως φοιτητές.
38.	Barnes & Harmes (2009)	ΗΠΑ	ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Περιγραφή ενός πλαισίου για την διερμηνεία μηνυμάτων forum από εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς ως απόδειξη για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας.</i>	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΤΥΠΟΣ: Μελέτη περίπτωσης ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΠΛΗΘΟΣ: 36 ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση περιεχομένου (Thematic Network Analysis)	Αναδύθηκαν οι εξής βασικές κατηγορίες μηνυμάτων: - διαχείρισης - επαγγελματισμού - ανάγκες φοιτητών - σχέσεις
39.	Carrington et al. (2009)	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Η χρήση ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος προσομοίωσης διδασκαλίας για αναστοχασμό των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στο 1ο και 3ο έτος σπουδών: -Πως οι φοιτητές χρησιμοποίησαν τα εργαλεία του ClassSim όπως το Thinking Space για να αναστοχαστούν πάνω στα σενάρια της προσομοίωσης της διδασκαλίας; -Πως η συμμετοχή σε ένα τέτοιο περιβάλλον επιδρά στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας;</i>	ClassSim (Ferry et al., 2001)	ΤΥΠΟΣ: Συγκριτική μελέτη περίπτωσης ΠΛΗΘΟΣ: 10 φοιτητές του 1 <sup>ου</sup> έτους και 7 φοιτητές του 3 <sup>ου</sup> έτους ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 έτος ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση περιεχομένου (open+axial coding) από καταγραφές φοιτητών μέσα στα εργαλεία του συστήματος	Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συμμετοχή στο ηλεκτρονικό περιβάλλον ήταν μια πρόσθετη εμπειρία για τους πρωτοετής φοιτητές που τους βοήθησε να διαμορφώσουν και αναπτύξουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Επίσης, ήταν σε θέση να κάνουν δημόσια την αναδυόμενη δική τους φιλοσοφία σχετικά με τη διδασκαλία. Ομοίως και οι τριτοετής, με τη διαφορά πως ήταν σε θέση να επιδείξει μεγαλύτερο εύρος εμπειριών και δεξιοτήτων, ένδειξη και αυτό μιας περισσότερο αναπτυγμένης επαγγελματικής ταυτότητας.
40.	Payne (2008)	ΗΠΑ	ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>- Διερεύνηση της επίδρασης της χρήσης ενός blog στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού.</i>	Ιστολόγια	ΤΥΠΟΣ: Πολλαπλή μελέτη περίπτωσης ΠΛΗΘΟΣ: 4 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 έτος ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση περιεχομένου αναρτήσεων και επεξεργασία ερωτηματολογίων	Ποιοτική διερεύνηση υπό το πρίσμα της κοινωνικό-πολιτισμικής θεωρίας. Πρόκειται ουσιαστικά για σχεδιασμό πολλαπλών μελετών περίπτωσης (4 εκπαιδευτικοί - 4 blogs) με ολιστική μονάδα ανάλυσης (1 <sup>ος</sup> χρόνος στο σχολείο, διαμεσολαβούμενος από το blog). Η θεματική ανάλυση οδήγησε στην δημιουργία βασικών κατηγοριών που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα των νέων εκπαιδευτικών και ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο του στοχασμού. Επίσης, ανέδειξε τον θετικό ρόλο της διάδρασης μέσω blog, τον σημαντικό ρόλο που παίζει η προσωπική βιογραφία του κάθε εκπαιδευτικού.



	ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
41.	Hung (2008)	ΤΑΙΒΑΝ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Πώς η στοχαστική πρακτική των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης επαγγελματικής ταυτότητας και διαμορφώνει την πρακτική της διδασκαλίας μέσα από την διεργασία της μάθησης της διδασκαλίας;</i>	LMS WebCT Forum	ΤΥΠΟΣ: Διερευνητική ποιοτική έρευνα ΠΛΗΘΟΣ: 10 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση και ανάλυση διαλόγου (discourse analysis)	Η έρευνα καταδεικνύει πως είναι σημαντικό να εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί ως “reflective practitioners”. Η στοχαστική κριτική των φοιτητών σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον επέτρεψε την διαπραγμάτευση και συν-δημιουργία νοήματος μέσα στην κοινότητα πρακτικής. Επίσης, η έρευνα έδειξε πως η συμμετοχή σε μια διαδικτυακή κοινότητα παρείχε χώρο για συν-κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού και το κυριότερο υποβοήθησε προς μια πρώιμη κοινωνικοποίηση του φοιτητή προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
42.	Luehmann & Tinelli (2008)	ΗΠΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Με ποιους τρόπους τα ιστολόγια παρείχαν ευκαιρίες στους φοιτητές για κοινωνική διάδραση προς όφελος της μάθησης;</i>	Ιστολόγια	ΠΛΗΘΟΣ: 15 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση περιεχομένου μηνυμάτων ιστολογίου	Η ανάλυση έδειξε πως η χρήση των ιστολογίων πρόσφερε ευκαιρίες στους φοιτητές να αναπτύξουν δημόσια του προβληματισμούς και τα διλήμματα τους στην προσπάθειά τους να αναπτυχθούν ως reform-minded science teachers. Η συμμετοχή τους στην κοινότητα που αναπτύχθηκε τους πρόσφερε στήριξη μέσα από τον διαμοιρασμό εμπειριών, συναισθημάτων και παιδαγωγικών αξιών και αντιλήψεων.
43.	McLoughlin et al., 2007	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την εκπαιδευτική πρακτική: -Οι φοιτητές ανέπτυξαν μια αίσθηση ταυτότητας μέσα από το online forum; -Ενεπλάκησαν σε μονολόγους ή σε peer-to-peer συνεργασίες; -Οι συζητήσεις κινήθηκαν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο πέραν του περιεχόμενου και της διαδικασίας;</i>	LMS Blackboard Blog, Wimba	ΠΛΗΘΟΣ: 19 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Θεματική ανάλυση περιεχομένου σε γραπτά μηνύματα στο Blackboard LMS και ηχητικά μηνυμάτων στο Wimba Voice	Ένας μηχανισμός e-mentoring μπορεί να υποστηρίξει ένα ευέλικτο, πρόσφορο, δυναμικό περιβάλλον το οποίο επιτρέπει πολλαπλά επίπεδα και φόρμες mentoring για τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς. Η χρήση web 2.0 ήταν καταλυτικός παράγοντας για να καλύψει τις ανάγκες των φοιτητών και να οδηγήσει στη ανάπτυξη κοινότητας. Οι φοιτητές βοηθήθηκαν στο να ανταλλάξουν ιδέες, εμπειρίες και να αλληλοβοηθηθούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Η ανάλυση έδειξε πως τα μηνύματα φανέρωσαν ανάπτυξη ταυτότητας από τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς.
44.	McLoughlin et al. (2004)	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Βοήθησε τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους σε online συζητήσεις στο να διευρύνουν την άποψη τους για την επαγγελματική τους ταυτότητα; Ενεπλάκησαν σε μονολόγους ή σε διαλόγους;</i>	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΠΛΗΘΟΣ: 63 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: Ανάλυση μηνυμάτων βάση του μοντέλου των Garrison et al. (2001), περιγραφική στατιστική με SPSS	Η ανάλυση έδειξε πως οι φοιτητές βοηθήθηκαν στο να διευρύνουν την αντίληψη τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και πως η επικοινωνία αφορούσε κυρίως διαλόγους (νήματα συζήτησης) παρά μονολόγους από τους φοιτητές.



ΕΡΕΥΝΑ	ΧΩΡΑ	ΠΕΔΙΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
45. Bloomfield (2000)	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	<i>Διερεύνηση μέσα από τη χρήση forum παιδαγωγικών προβλημάτων που αναδύονται από την πρακτική άσκηση και από τις ιδιαίτερες συνθήκες που δημιουργούνται από τη γεωγραφική διασπορά. -Με ποιους τρόπους το web δημιούργησε μια αίσθηση κοινότητας στους φοιτητές; -Υπήρξαν αποδείξεις συμμετοχής των φοιτητών σε μια διαπραγμάτευση ταυτότητας μέσα από αναστοχαστικούς διαλόγους;</i>	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΤΥΠΟΣ: <i>Διερευνητική ποιοτική έρευνα</i> ΠΛΗΘΟΣ: 106 ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΑΝΑΛΥΣΗ: <i>Ανάλυση περιεχομένου μηνυμάτων</i>	Σε γενικές γραμμές οι φοιτητές ωφελήθηκαν από τη χρήση του διαδικτύου ως μέσο επικοινωνίας. Ελάττωσε εκείνα τα στοιχεία περιθωριοποίησης που εμφανίζονται στην πρακτική και οδηγούν τους φοιτητές σε απομόνωση και «αποξένωση». Ο αναστοχασμός κινήθηκε σε επίπεδα επικοινωνίας και καθημερινής επιβίωσης στη τάξη. Όμως η έρευνα δείχνει πως από μόνη της η χρήση του διαδικτύου δεν οδηγεί τους φοιτητές στην υιοθέτηση νέων πρακτικών αυτόματα και στη μεταβολή των απαραίτητων πολιτισμικών αλλαγών και αλλαγών στην ταυτότητα.
46. Shedletsky (2010)	ΗΠΑ	ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	<i>Οι online συζητήσεις ενισχύουν την διάδραση και την κριτική σκέψη σε σχέση με το διάλογο μέσα στη τάξη (face-to-face): -Η σχεδίαση και ανάπτυξη συγκεκριμένων συμπεριφορών συζήτησης βελτιώνει το επίπεδο της κριτικής σκέψης στους φοιτητές;</i>	Ομάδα Συζήτησης (forum)	ΤΥΠΟΣ: <i>Μελέτη περίπτωσης</i> ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 εξάμηνο ΠΛΗΘΟΣ: 27 ΑΝΑΛΥΣΗ: <i>Οι μεταβλητές (περιεχόμενο των online και face-to-face συζητήσεων) ορίστηκαν στη βάση του μοντέλου κωδικοποίησης κριτικής σκέψης των Garrison et al. (2001) και αναλύθηκαν με SPSS</i>	Η έρευνα δεν ανέδειξε σημαντική στοχαστική σκέψη στις online συζητήσεις σε σχέση με τις πρόσωπο με πρόσωπο. Γενικά, κανένα από τα περιβάλλοντα συζήτησης δεν ανέδειξε σημαντική ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Πίνακας 8 – Έρευνες Σχετικά με Ταυτότητα, Στοχασμό & Τ.Π.Ε.



#### 4.4.2 Ανάλυση Ερευνών

Από την καταγραφή της διεθνούς εμπειρίας, το πρώτο ενδιαφέρον συμπέρασμα που προκύπτει αφορά την **αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος μετά το 2008** (29/46 έρευνες, 63,04%), γεγονός που οδηγεί στην εκτίμηση πως η έρευνα στην παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων Μέσων στην εκπαίδευση των ανερχόμενων εκπαιδευτικών βρίσκεται κυρίως στη *Περίοδο Διαφοροποίησης του τομέα*<sup>36</sup> (Conole et al., 2003), όπου η έρευνα αρχίζει να ωριμάζει και να εμφανίζονται εστιασμένες (κάθετες) προσεγγίσεις.

**Η διαπίστωση αυτή ενισχύει και την επιλογή προσανατολισμού της παρούσης διδακτορικής διατριβής προς αυτό το ερευνητικό πεδίο.**

Επίσης, όπως φαίνεται και στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 9) η μεγαλύτερη συγκέντρωση ερευνών παρατηρείται στις **Η.Π.Α.** (17/46 έρευνες, 36,96%), στην **Αυστραλία** (10/46, 21,74%) και στην **Αγγλία** (6/46, 13,04%) γεγονός που θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός πως και οι τρεις χώρες έχουν παράδοση σε μορφές Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (είτε λόγω γεωγραφικής διασποράς, είτε λόγω ακαδημαϊκής παράδοσης) και ειδικά οι Η.Π.Α., οι οποίες πρωτοπορούν σε νέες τεχνολογίες και καινοτομίες και κυρίως στην εφαρμογή τους σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα.

Χώρες	Συχνότητα	
ΗΠΑ	17	36,96%
ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	10	21,74%
ΑΓΓΛΙΑ	6	13,04%
ΤΑΙΒΑΝ	4	8,70%
ΚΑΝΑΔΑΣ	2	4,35%
ΙΡΛΑΝΔΙΑ	1	2,17%
ΙΤΑΛΙΑ	1	2,17%
ΚΙΝΑ	1	2,17%
ΝΕΑ ΖΗΛΑΝΔΙΑ	1	2,17%
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	1	2,17%
ΣΟΥΗΔΙΑ	1	2,17%
ΤΟΥΡΚΙΑ	1	2,17%
	46	

Πίνακας 9 – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Κατανομή ερευνών ανά χώρα προέλευσης

Αναφορικά με τα βασικά πεδία εστίασης των ερευνών, όπως φαίνεται και στον επόμενο πίνακα οι έρευνες κυρίως εστιάζουν είτε μόνο σε ένα πεδίο (34/46, 73,91%), είτε σε συνδυασμό δύο πεδίων (12/46, 26,09%).

<sup>36</sup> Στάδια (περίοδοι) επιστημονικής έρευνας κατά Conole et al. (2003): 1. Προ-ερευνητική (*pre-subject area*), 2. Αρχική (*beginnings*), 3. Εμφάνιση τομέα (*emergence*), 4. Διαφοροποίηση τομέα (*diversification*), 5. Καθιέρωση τομέα (*establishment*).

Πεδίο Εστίασης	Συχνότητα	
Στοχασμός	13	28,26%
Στήριξη Πρακτικής Άσκησης	12	26,09%
Πρακτική Άσκηση και Επαγγελματική Ταυτότητα	7	15,22%
Επαγγελματική Ταυτότητα	5	10,87%
Πρακτική Άσκηση και Στοχασμός	4	8,70%
Προετοιμασία Εκπαιδευτικών	3	6,52%
Κριτική Σκέψη	1	2,17%
Στοχασμός και Επαγγελματική Ταυτότητα	1	2,17%
	46	

Πίνακας 10 – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Κατανομή ερευνών ανά πεδίο εστίασης

Κατά την ανάλυση των ερευνών, διαπιστώθηκε ένα σχετικά μεγάλο εύρος τεχνολογιών, η χρήση των οποίων είχε διττό χαρακτήρα: τόσο ως πλατφόρμα στήριξης της διεξαγωγής της έρευνας, όσο και ως αντικείμενο της έρευνας, όντας διαμεσολαβητικό μέσο των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.

Για την καλύτερη κατανόηση της χρήσης των διαφόρων τεχνολογιών, με στόχο την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, αποτυπώθηκαν (Πίνακας 11) τα διαφορετικά είδη τεχνολογίας κατανεμημένα ανά έτος και ανά είδος επικοινωνίας (ασύγχρονη ή σύγχρονη).

ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Ασύγχρονη	Ομάδες συζητήσεων	1			2	3	2	2	4	2	1	3	1	21
Ασύγχρονη	Ιστολόγια									2	2	5	1	12
Ασύγχρονη	Κοινωνικά Δίκτυα									1		3	2	6
Ασύγχρονη	Email				2				1					3
Ασύγχρονη	Twitter											2		2
Σύγχρονη	Κινητά τηλέφωνα											1	1	2
Σύγχρονη	Φωνητικές ομάδες συζητήσεων με Wimba								1			1		2
Σύγχρονη	Skype												1	1
Ασύγχρονη	Wiki											1		1
Σύγχρονη	Video conference										1			1
Ασύγχρονη	Προσομοίωση με ClassSim										1			1
Ασύγχρονη	Video on Demand								1					1
Ασύγχρονη	MSN Groups								1					1
Σύγχρονη	Chat						1							1

Πίνακας 11 – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Κατανομή τεχνολογίας ανά έτος

Παρατηρώντας το συγκεντρωτικό πίνακα, διακρίνουμε τα εξής βασικά στοιχεία:



- κυριαρχούν τεχνολογίες που εστιάζουν στην ασύγχρονη επικοινωνία (9/14, 64,29%), όπως οι **ομάδες συζητήσεων** (π.χ. τα Forums των LMS Moodle, LMS Blackboard, κ.λ.π.) και τα **ιστολόγια** (π.χ. Blogs με CMS WordPress, Drupal, κ.λ.π.),
- από το 2000-2008 κυριαρχούν οι ομάδες συζητήσεων, ενώ από το 2008 και μετά κυριαρχούν τα ιστολόγια και γενικότερα οι τεχνολογίες web 2.0,
- από το 2008 και μετά εντείνεται επίσης η έρευνα πάνω στην επίδραση των **κοινωνικών δικτύων** (π.χ. πλατφόρμα Ning, Drupal, Facebook, κ.λ.π.),
- υπήρξε ενδιαφέρον, ελάχιστο όμως, πάνω στη χρήση του Twitter και του wiki,
- η σύγχρονη επικοινωνία, μεσώ συστημάτων όπως π.χ. **τηλεδιασκέψεις** και **Skype**<sup>37</sup>, φαίνεται να μην αποτελεί κύρια επιλογή των ερευνητών,
- το email ως τεχνολογική υποδομή στήριξης της πρακτικής άσκησης, δεν αποτελεί πλέον αντικείμενο μελέτης.

Αναφορικά δε με τη μεθοδολογία της έρευνας, δίνεται μεγάλη έμφαση (42/46, 91,3%) σε **ποιοτικές μεθόδους** ανάλυσης δεδομένων (*ηλεκτρονικά μηνύματα, συνεντεύξεις, ανοικτά ερωτήματα*), όπου στις περιπτώσεις ανάλυσης του στοχασμού γίνεται χρήση συγκεκριμένων μοντέλων κωδικοποίησης των επιπέδων στοχασμού (βλέπε σχετικό κεφάλαιο), ενώ οι **ποσοτικές μέθοδοι** αποτελούν βασικό μεθοδολογικό εργαλείο μόνο σε τέσσερις έρευνες (4/46, 8,7%).

Οι έρευνες σε μεγάλο ποσοστό (27/46, 58,7%) **διήρκεσαν ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο**, ενώ ακολουθούν (9/46, 19,57%) σε ένα ακαδημαϊκό έτος, (6/46, 13,04%) πάνω από δύο έτη και (4/46, 8,7%) 1-3 μήνες. Τέλος, το δείγμα της έρευνας (δηλαδή οι συμμετέχοντες φοιτητές) κυρίως **αφορούσε ομάδες έως και 50 άτομα**, με ελάχιστες έρευνες να έχουν ομάδες πάνω από 50 άτομα.

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που επικεντρώνονται στην πρακτική άσκηση, στο στοχασμό και την επαγγελματική ταυτότητα των ανερχόμενων εκπαιδευτικών και τα νέα Μέσα, οι έρευνες προσανατολίσθηκαν στα εξής βασικά ζητήματα:

#### *Αντιλήψεις φοιτητών*

- *αντιλήψεις για την χρήση των ιστολογίων* (Chu et al., 2012),
- *αντιλήψεις φοιτητών για το στοχασμό* (Hramiak et al., 2009)
- *αντιλήψεις φοιτητών για την ταυτότητα εκπαιδευτικού* (Sutherland et al, 2010; Barnes & Harmes, 2009; McLoughlin et al., 2004),
- *νοηματοδότηση εμπειριών των φοιτητών* (Paulus & Scherff, 2008),

<sup>37</sup> Η υπηρεσία Skype αποτελεί την πλέον διαδεδομένη και αξιόπιστη τεχνολογία *Voice over IP (VoIP)*, η οποία παρέχει δυνατότητα επικοινωνίας ήχου και εικόνας σε πραγματικό χρόνο μεταξύ δύο ή και περισσότερων χρηστών.

### Εκπαιδευτική διάσταση

---

- είδη μαθησιακών διεργασιών (Chu et al., 2012),
- προσανατολισμός προς την πρακτική (Reich et al., 2011),
- ενδυνάμωση διδακτικής πρακτικής (Wu et al., 2004),
- βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Liu, 2005),

### Επικοινωνία

---

- διερεύνηση του Facebook (English & Howell, 2011) και του wiki (Davie & Berlach, 2010) ως περιβάλλοντα επικοινωνίας,
- χρήση κινητών συσκευών για επικοινωνία σε συνδυασμό με το Twitter (Zagami, 2010; Cameron et al., 2011),
- είδη μηνυμάτων του Twitter (Zagami, 2010),
- επίπεδα επικοινωνίας σε online forums (Irwin & Hramiak, 2010),
- φύση των συζητήσεων και χρονική τους εξέλιξη (Nicholson & Bond, 2003),
- θέματα συζήτησης (Paulus & Scherff, 2008),

### Στήριξη

---

- online mentoring (Hwang & Vrongistinos, 2011),
- στήριξη μέσω Facebook (English & Duncan-Howell, 2008),
- online συμβουλευτική και ψυχική στήριξη (DeWert et al., 2003),
- γνωστική μαθητεία μέσω Διαδικτύου (Liu, 2005),
- ανάπτυξη υποστηρικτικής κοινότητας με ιστολόγια (Killeavy & Moloney, 2010; Lowe & Blythman, 2010; Yang, 2009),

### Συμμετοχικότητα

---

- μοτίβα συμμετοχικότητας (Chu et al., 2012),
- ανάπτυξη αίσθησης κοινότητας (Rideout et al., 2007),
- διαμοιρασμός ιδεών και απόψεων (Nicholson & Bond, 2003),
- ΤΠΕ και ανθρώπινη δραστηριότητα (Pratt, 2009).

### Στοχαστική σκέψη και πρακτική

---

- τα ιστολόγια ως αναστοχαστικά ημερολόγια (Boulton & Hramiak, 2012; Andersen & Matkins, 2011; Wopereis et al., 2010; Killeavy & Moloney, 2010),

- οι ομάδες συζητήσεων ως ενισχυτικό της κριτικής σκέψης (Shedletsky, 2010),
- το Twitter ως εργαλείο ενίσχυσης της στοχαστικής πρακτικής (Wright, 2010),
- είδη και επίπεδα στοχασμού (Gramberg, 2010; Yang, 2009; Kocoglou, 2007; Levin et al., 2006; Makinster et al., 2006; Whipp, 2003),
- στοχασμός και ταυτότητα εκπαιδευτικού (Khourey-Bowers, 2005; Bloomfield, 2000),
- στοχασμός και συμμετοχή σε κοινότητα (Hough, 2004; Ebenezer, 2003),

#### *Επαγγελματική ταυτότητα ανερχόμενου εκπαιδευτικού*

- συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα (Figg & Rutherford, 2010; Sutherland et al, 2010),
- διερεύνηση της ταυτότητας «φοιτητή-εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού-εκπαιδευτικού» (Irwin & Hramiak, 2010),
- φοιτητής και ταυτότητα εκπαιδευτικού μέσα από τη χρήση ιστολογίων (Payne, 2008; Irwin & Boulton, 2010; Luehmann & Tinelli, 2008), μέσα από τη συμμετοχή σε κοινότητες (Hung, 2008), μέσα από ομάδες συζητήσεων (Grion & Varisco, 2007),
- η επίδραση της προσομοίωσης στην ανάπτυξη ταυτότητας εκπαιδευτικού (Carrington et al., 2009),
- η σύνδεση θεωρίας και πράξης (McLoughlin et al., 2007; Rhine & Bryant, 2007).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα των ερευνών, διαφαίνεται πως υπάρχουν ενθαρρυντικά δεδομένα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις υπό συνθήκη, όπως για παράδειγμα η Whipp (2003) καταγράφει την αναγκαιότητα πολύ καλού εκπαιδευτικού σχεδιασμού ώστε να επιτευχθεί στοχασμός στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, ο Ebenezer (2003) ο οποίος υποστηρίζει πως το είδος των μηνυμάτων (π.χ. θετικά vs. αρνητικά) επηρεάζουν το επίπεδο στοχασμού, η Hough (2004) η οποία επισημαίνει πως απαιτείται καλύτερη εστίαση στο CMC περιβάλλον, καλύτερη πλαισίωση της επικοινωνίας και καλύτερη διατύπωση στόχων στα μέλη της κοινότητας, οι Levin et al. (2006) σύμφωνα με τους οποίους αποτελεί προϋπόθεση κριτικού στοχασμού η σωστή επιλογή περιπτώσεων (*dilemma-based real world cases*) προς ανάλυση, οι οποίες θα δώσουν και την δυναμική στο διάλογο, ο Yang (2009) σύμφωνα με τον οποίο η παρουσία του διδάσκοντα επηρεάζει τη στοχαστική διαδικασία θετικά, οι Hramiak et al. (2009) οι οποίοι υποστηρίζουν πως ο στοχασμός εξαρτάται από τις δεξιότητες του ατόμου και τέλος οι Andersen & Matkins (2011) που υποστηρίζουν τον παράγοντα χρόνο στην επίτευξη στοχασμού υψηλού επιπέδου.

Επίσης, παρατηρείται πως από το 2000 και μετά και με την ραγδαία ανάπτυξη περιβαλλόντων επικοινωνίας υποστηριζόμενης από υπολογιστές (*CMC-Computer Mediated Communication*) το ερευνητικό ενδιαφέρον, όπως ανέδειξε και η βιβλιογραφική ανασκόπηση, εστιάζεται (αρχικά σε ομάδες συζητήσεων και εν συνεχεία σε ιστολόγια) στην **ανάλυση του περιεχομένου των ηλεκτρονικών**



**μηνυμάτων** με στόχο την διερεύνηση των επιπέδων στοχαστικής σκέψης που αναπτύσσεται μέσα από την online επικοινωνία, παραγόντων που επηρεάζουν την στοχαστική σκέψη καθώς και θεμάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα και πρακτική.

Αναφορικά με την αποτύπωση των επιπέδων στοχασμού στα ηλεκτρονικά μηνύματα παρατηρήθηκαν δύο κυρίαρχες τάσεις από τους ερευνητές:

- ανάλυση περιεχομένου των μηνυμάτων στη βάση ενός συγκεκριμένου μοντέλου αντικειμενοποίησης των επιπέδων στοχασμού, το οποίο αντιστοιχούσε και σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο κωδικοποίησης των μηνυμάτων. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση του μοντέλου του Merizow (1991), των Ho & Richards (1993), των Hatton & Smith (1995), των Harrington et al. (1996), των Kreber & Cranton (2000), των Hawkes & Romiszowski (2001) και των Kember et al. (2008),
- ανάλυση περιεχομένου με θεματική ανάλυση (*thematic analysis*) ή ανάλυση διαλόγου (*discourse analysis*), το οποίο οδηγούσε σε ανάπτυξη ενός σχήματος κατηγοριών σε σχέση με διαστάσεις του στοχασμού.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί πως η θεματική ανάλυση ήταν η κυρίαρχη τάση στην ανάλυση περιεχομένου αναφορικά με την διερεύνηση διαστάσεων και αντιλήψεων περί επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και θεμάτων που σχετίζονταν με την πρακτική τους άσκηση.

#### 4.4.3 Γενικά Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις

Συνοψίζοντας τις παραπάνω επισημάνσεις, μπορούν να εξαχθούν κάποια γενικά και ειδικά συμπεράσματα, τα οποία αποτελούν και οδηγό της παρούσας διδακτορικής διατριβής:

Πρώτο βασικό συμπέρασμα είναι πως παρ' όλο που η έρευνα στην Ελλάδα στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε ώριμο στάδιο<sup>38</sup>, **δεν υπάρχουν εστιασμένες ερευνητικές προσπάθειες στη σύνδεση των νέων Μέσων και της αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης με έμφαση στην πρακτική άσκηση, το στοχασμό και την επαγγελματική ταυτότητα.**

Σε σχέση με θέματα μεθοδολογίας της έρευνας, φάνηκε πως η βασική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου, δηλαδή ποιοτικές μέθοδοι, σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ελάχιστα ή επικουρικά.

Οι ποιοτικές μέθοδοι είτε στηρίχθηκαν σε συγκεκριμένα σχήματα κωδικοποίησης (επίπεδα στοχασμού), είτε σε ανοικτή κωδικοποίηση. Η χρήση συγκεκριμένων σχημάτων κωδικοποίησης φάνηκε να οδηγεί

<sup>38</sup> Λαμβάνοντας υπόψη π.χ. των αριθμό των ετήσιων εθνικών συνεδρίων με διεθνή συμμετοχή ή διδακτορικές διατριβές, όπως η μελέτη περίπτωσης μιας ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης (Χλαπάνης, 2005; Φραγκάκη, 2008), η μελέτη δεικτών αλληλεπίδρασης σε online νήματα συζητήσεων (Μπράτισης, 2006), η μελέτη της επίδρασης των ιστολογίων σε μεταπτυχιακούς φοιτητές (Μακρή, 2009), η χρήση εικονικών κόσμων στην εκπαίδευση (Φοκίδης, 2004; Ταψής, 2012), κ.ά.

σε πιο ασφαλή αποτελέσματα, διότι στηριζόταν σε ένα ερμηνευτικό σχήμα που είχε ήδη τεκμηριωθεί σε θεωρητικό επίπεδο και είχε γίνει αποδεκτό από την διεθνή ερευνητική κοινότητα, σε αντίθεση με την ανοικτή κωδικοποίηση, η οποία αν και μεθοδολογικά είναι σωστή, εντούτοις πάντα αντανακλά την υποκείμενη ιδεολογία ή/και πλαίσιο του ερευνητή και μπορεί, αν δεν έχει ισχυρή θεωρητική τεκμηρίωση, να οδηγήσει σε *bias* αποτελεσμάτων (Lucas, 2012).

Στην λογική αυτή αποφασίσθηκε να γίνει χρήση συγκεκριμένου σχήματος κωδικοποίησης για την ανάλυση των επιπέδων στοχασμού των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στη βάση ενός από τους κεντρικούς ερευνητικούς άξονες της παρούσης διατριβής.

Συγκεκριμένα **προκρίθηκε το μοντέλο των 7 επιπέδων των Hawkes & Romiszowski (2001)** (παρουσίαση του μοντέλου θα γίνει διεξοδικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας) *κυρίως γιατί αναπτύχθηκε για τον έλεγχο του στοχασμού σε CMC περιβάλλοντα και άρα εξυπηρετεί τις ανάγκες αυτής της έρευνας, αλλά και γιατί παρουσιάζει ευρύτητα στην κατηγοριοποίηση των μηνυμάτων, δίνοντάς έτσι ευχέρεια και ευελιξία στον ερευνητή για μη «χονδροειδή» κωδικοποίηση των μηνυμάτων.*

Σε σχέση με τα σχήματα κωδικοποίησης των επιπέδων στοχασμού, οι έρευνες **υπολείπονται αρκετά στο θέμα της εφαρμογής ενός μοντέλου περιγραφής** της ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού στην ανάλυση των ηλεκτρονικών μηνυμάτων μιας κοινότητας φοιτητών.

Επίσης, κυρίαρχος τύπος έρευνας ήταν η Μελέτη Περίπτωσης (15/46, 32,61%), αν και το ποσοστό μπορεί να είναι μεγαλύτερο δεδομένου πως αν και αρκετές από τις έρευνες δεν ανέφεραν ρητά την μεθοδολογία που ακολούθησαν, εντούτοις η περιγραφόμενη διαδικασία παρέπεμπε σε μελέτη περίπτωσης. Αυτό μας δίνει μια **βασική ένδειξη της ερευνητικής μεθοδολογίας που χαρακτηρίζει τον τομέα.**

Διαφαίνεται πως **ένα ρεαλιστικό και συνάμα ερευνητικά αποδεκτό χρονικό διάστημα για την διεξαγωγή της έρευνας είναι το ένα (1) ακαδημαϊκό εξάμηνο**, ειδικά όταν αυτό συμπίπτει και με την διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, **σενάριο το οποίο αντιστοιχεί και στο μοντέλο διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.**

Η χρήση τεχνολογιών **ασύγχρονης επικοινωνίας αποτελεί το σημαντικότερο μέσο διαμεσολάβησης** της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών, ενώ διαφαίνεται πως τα **ιστολόγια αποτελούν την «φυσική» εξέλιξη των ομάδων συζήτησης**, ειδικά μετά το 2008, όπου και έχουμε την ραγδαία ανάπτυξη των υπηρεσιών του Web 2.0.

Επίσης, η ανάλυση **προκρίνει τα ιστολόγια ως μέσο ενδυνάμωσης του στοχασμού** και ειδικότερα την συμμετοχή σε ηλεκτρονικές κοινότητες ως περιβάλλον ανάπτυξης διαλογικού στοχασμού, γεγονός που συνάδει και με την έννοια της «σχεσιακής γνώσης» των van Manen & Li (2001).



Δεν ερευνήθηκε η σύνδεση της συμμετοχής σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα με το στοχασμό και την ταυτότητα, με ζητήματα που αφορούν **τα στυλ μάθησης των φοιτητών, τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, το φύλο, κ.λ.π.**

Αν και η διερεύνηση των κοινωνικών δικτύων ως περιβάλλοντα επικοινωνίας και συνεργασίας έχει αποκτήσει μεγάλη δυναμική, εντούτοις στον ερευνητικό τομέα ενδιαφέροντος μας, **οι έρευνες είναι κυρίως «εισαγωγικού» διερευνητικού χαρακτήρα, με σχετικά μικρό πλήθος υποκειμένων.**

Παρατηρήθηκε πως οι έρευνες εστίασαν σε μικρό αριθμό φοιτητών, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα αναφορικά με την δυναμική ανάπτυξης μιας λειτουργικής κοινότητας: **προτείνεται η διερεύνηση μιας κοινότητας με μεγάλο αριθμό χρηστών.**

Οι έρευνες που αναλύθηκαν προσέγγισαν τα ζητήματα επιμέρους, π.χ. δόθηκε κυρίως έμφαση, είτε στην διερεύνηση των επιπέδων του στοχασμού, είτε στην ενδυνάμωση της πρακτικής, είτε στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας: **προτείνεται η διερεύνηση της πρακτικής, του στοχασμού και της ταυτότητας με τα νέα Μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο.**

Τέλος, δεν εντοπίστηκε ερευνητική προσέγγιση η οποία να αντιμετωπίζει το θέμα **ολιστικά**, δηλαδή να λαμβάνει υπόψη ταυτόχρονα:

- το πλαίσιο της πρακτικής άσκησης (*πρόγραμμα σπουδών, οργάνωση, δραστηριότητες, προγραμματισμός, κ.λ.π.*),
- θέματα σχεδίασης (*τεχνικά, οργανωτικά, διαχειριστικά*) μιας ΔΚΠ για υποστήριξη της πρακτικής (πέρα από την εφαρμογή μιας μόνο τεχνολογικής υποδομής, π.χ. ή Blog, ή forum, ή wiki, κ.λ.π.),
- θέματα οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην κοινότητα.

## 4.5 Σύνοψη

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέστη δυνατή η «χαρτογράφηση» του πεδίου έρευνας στο οποίο εντάσσεται η παρούσα διδακτορική διατριβή.

Κατ' αρχήν έγινε μια πολύ εμπειρισταωμένη αποτύπωση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό/τεχνολογικό επίπεδο, της τρέχουσας κατάστασης αναφορικά με τις Διαδικτυακές Κοινότητες και την σχέση τους με την εκπαίδευση γενικότερα και ειδικότερα με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς.

Εν συνεχεία, αναδείχθηκαν τα ζητήματα που αφορούν τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς κατά την πρακτική τους άσκηση, εστιάζοντας σε θέματα ενδυνάμωσης της στοχαστικής σκέψης και της αυτό-αντίληψης περί επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου του εκπαιδευτικού με στόχο την καλύτερη





σύνδεση θεωρίας και πράξης, καθώς και την στήριξη των φοιτητών/τριων στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν για 1<sup>η</sup> φορά την ακαδημαϊκή θεωρία μέσα στην σχολική τάξη σε πραγματικές συνθήκες.

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας βοήθησε στο να γίνει μια ιεράρχηση των βασικών ερευνητικών ζητημάτων, ερωτημάτων και ανοικτών προβλημάτων, η οποία αποτέλεσε και οδηγό στον καθορισμό των ερευνητικών αξόνων της παρούσης διατριβής.

Επίσης, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτύπωσε την δυναμική του συγκεκριμένου πεδίου αναφορικά με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της πρακτικής άσκησης, ακριβώς ως μέσα διαμεσολάβησης και ενδυνάμωσης του στοχασμού και του επαγγελματισμού των ανερχόμενων εκπαιδευτικών. Η δυναμική αυτή καταγράφεται χρονικά από το 2000 και μετά και μάλιστα σχετίζεται άμεσα με τις εξελίξεις της τεχνολογίας και ειδικότερα του Διαδικτύου, όπως π.χ. τις αλλαγές που επέφερε στην επικοινωνία και συνεργασία η μετάβαση από το Web 1.0 στο Web 2.0, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες (*educational affordances*) του Web 2.0, όπως παρουσιάστηκαν στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο «Νέα Μέσα, ΤΠΕ, Εκπαιδευτική Τεχνολογία», όντως αποτυπώνονται και μέσα από τις σχετικές έρευνες, καθώς αποτελούν από το 2008 και μετά το κυρίαρχο μέσο για την υλοποίηση τεχνολογικών λύσεων ηλεκτρονικών κοινοτήτων εν ενεργεία και ανερχόμενων εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο.

Τέλος, η βιβλιογραφική έρευνα, ανέδειξε την αναγκαιότητα διερεύνησης του ζητήματος της στήριξης και ενδυνάμωσης των φοιτητών/τριων κατά την πρακτική τους άσκηση, και στα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα, καθώς δεν έχει υπάρξει ανάλογη ερευνητική προσπάθεια σε επίπεδο διδακτορικού στην Ελλάδα.



## Μέρος II

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> – Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού

Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> – Ο Σταχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη

Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup> – Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών & Πρακτική Άσκηση



«...η ταυτότητα στην πρακτική καθορίζεται κοινωνικά καθώς διαμορφώνεται ως μια ζωντανή εμπειρία συμμετοχής σε συγκεκριμένες κοινότητες ...» (Wenger, 1998 p. 151)

---

## Κεφ. 5 - Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού

### 5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια ιστορική και εννοιολογική προσέγγιση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (*φάσεις εξέλιξης και βασικά χαρακτηριστικά*) ώστε να γίνει αντιληπτό το επαγγελματικό πλαίσιο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα συνδέεται με την διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης (*παράγοντες και προσεγγίσεις*).

Επιπρόσθετα, επειδή ο επαγγελματισμός και η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζονται άμεσα με την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αναλύονται βασικές διαστάσεις, παράγοντες διαμόρφωσης και κοινωνικές διαστάσεις της ταυτότητας, τόσο στους εν ενεργεία, όσο και στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη μετάβαση τους από το ακαδημαϊκό στο σχολικό περιβάλλον, λόγω της πρακτικής άσκησης.

Ειδικά, για τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται ένα μοντέλο επαγγελματικής ταυτότητας, το οποίο αντικειμενοποιεί βασικές διαστάσεις και μπορεί να αποτελέσει ένα μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας.

### 5.2 Η Έννοια της Ταυτότητας

Διαχρονικά, η «**ταυτότητα**» έχει προσεγγισθεί από αρκετούς μελετητές οι οποίοι έχουν αναδείξει την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο του συγκεκριμένου όρου, στην προσπάθειά τους να ορίσουν το εννοιολογικό του πλαίσιο, κάτι το οποίο αποτυπώνεται από τον Day et al. (2006) μέσα από μια αρκετά περιεκτική ιστορική αναδρομή στους σημαντικότερους ερευνητές του 20<sup>ου</sup> αι.

Η πρώτη προσέγγιση από τον Cooley (1902, όπως αναφέρεται στο Day et al., 2006) εκλαμβάνει την ταυτότητα ως μοναδικό, ενιαίο, σταθερό και αμετάβλητο μέγεθος (**ταυτότητα = εαυτός**) όπου όμως υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ευαισθητοποίηση (ή *αυτό-εικόνα/αυτό-επίγνωση*) (*self-awareness*)



του ατόμου και τις απόψεις που απορρέουν από τους άλλους. Πάνω σε αυτή τη συσχέτιση, στηρίχθηκε η προσέγγιση του Mead (1943, όπως αναφέρεται στο Day et al., 2006), η οποία αν και θεωρεί την ταυτότητα σταθερό μέγεθος εντούτοις αποδέχεται πως επηρεάζεται από τις κοινωνικές διαδράσεις. Εν συνεχεία, ο Goffman (1959, όπως αναφέρεται στο Day et al., 2006) επεκτείνει την έννοια της ταυτότητας θεωρώντας πως το άτομο έχει πολλαπλούς εαυτούς, όπου ο κάθε ένας επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο ρόλο σε μια δεδομένη στιγμή και κατάσταση.

Αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις όμως αδυνατούν να πλαισιώσουν την ταυτότητα ως μια διαδικασία συνεχούς (δια βίου) ανάπτυξης του εαυτού ο οποίος υπόκειται σε αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου, μέχρι που ο Ball (1972, όπως αναφέρεται στο Day et al., 2006) διαχωρίζει την ταυτότητα σε κείμενη (*situated*) (= αντανάκλαση του εαυτού υπό το πρίσμα διαφορετικών καταστάσεων, υπόκειται σε αλλαγές) και σε ενυπόστατη (*substantive*) (= σταθερή άποψη του ατόμου για τον εαυτό του, δεν υπόκειται σε αλλαγές).

Παράλληλα με αυτές τις βασικές προσεγγίσεις στην έννοια της ταυτότητας, ο Erikson (1959, όπως αναφέρεται στο Day et al., 2006 και όπως αναλύεται στο Kron, 2012, σελ. 146-155) εμβάθυνε θεωρητικά στις εσωτερικές συγκρουσιακές δυνάμεις που επηρεάζουν την ταυτότητα κατά την διάρκεια συγκεκριμένων κύκλων της ζωής του ατόμου.

Στο πλαίσιο της λογικής των πολλαπλών ταυτοτήτων, κινείται τόσο η έρευνα των Hyde et al. (2004) σύμφωνα με τους οποίους κάθε άνθρωπος, αναπτύσσει, διαμορφώνει, διατηρεί και μετασχηματίζει κατά την διάρκεια της ζωής του πολλαπλές ταυτότητες (π.χ. γιός, πατέρας, δάσκαλος, αθλητής, ...), όσο και η προσέγγιση του Gee (2005), ο οποίος υποστηρίζει πως σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή γίνεται ανάκληση μιας από τις εν δυνάμει ταυτότητες του υποκειμένου, αυτή που ονομάζει ως «κείμενη» (*situated*) ταυτότητα.

Ειδικότερα ο Gee, ορίζει τέσσερις διαφορετικές κείμενες ταυτότητες:

1. **Φυσική ταυτότητα** (*natural identity, N-identity*) = κ α τ ά σ τ α σ η
2. **Πιστοποιημένη/Θεσμική Ταυτότητα** (*institution identity, I-identity*) = θ έ σ η
3. **Διαλεγόμενη Ταυτότητα** (*discourse identity, D-identity*) = γ ν ώ ρ ι σ μ α
4. Ταυτότητα **Συνάφειας** (*affinity identity, A-identity*) = ε μ π ε ρ ί ε ς

Οι κείμενες ταυτότητες, σύμφωνα με τον Gee, δεν διαχωρίζονται αλλά αλληλοσυνδέονται με περίπλοκους και σημαντικούς τρόπους και αυτό που τις διαφοροποιεί ανά πάσα χρονική στιγμή, είναι πως και από ποιον μια συγκεκριμένη ταυτότητα (N, I, D, ή A) θα αναγνωρισθεί και θα έρθει στο προσκήνιο. Η αποδοχή, σύγκρουση ή διαπραγμάτευση τους γίνεται πάντα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και στη λογική αυτή εντάσσεται και η προσέγγιση της ταυτότητας από τον Wenger (1998) ως μια συνεχή διαπραγμάτευση νοημάτων μέσα από την συμμετοχή του υποκειμένου σε κοινότητες πρακτικής.



Τέλος, εστιάζοντας στο πλαίσιο της ταυτότητας του επαγγελματία, δηλαδή την επαγγελματική ταυτότητα (*professional identity*) οι Ruurula & Löfström (2003) (όπως αναφέρεται στο Lamote & Engels, 2010) διακρίνουν τρεις υπο-ταυτότητες:

- το υποκείμενο ως **αυτό-καθοδηγούμενο ενεργό άτομο** (= προαπαιτούμενο για επαγγελματική πρόοδο),
- το υποκείμενο ως **καταρτισμένο επαγγελματία** (= προαπαιτούμενο για ανάπτυξη δεξιοτήτων),
- το υποκείμενο ως **μέλος μιας επαγγελματικής κοινότητας** (= προαπαιτούμενο της επαγγελματικής δέσμευσης).

## 5.3 Ο Επαγγελματισμός του Εκπαιδευτικού

### 5.3.1 Εννοιολογική & Ιστορική Προσέγγιση

Ο **επαγγελματισμός** ως έννοια αντανακλά βασικά γνωρίσματα του επαγγέλματος (*profession*), τόσο σε «επαγγελματικό» επίπεδο (π.χ. απολαβές, κύρος, κοινωνική αναγνώριση, αυτονομία), όσο και σε «προσωπικό» επίπεδο, (π.χ. υπευθυνότητα, αίσθηση καθήκοντος, αφοσίωση στην εργασία) (Hargreaves, 2000).

Κατά τον Ματσαγγούρα (1999) δεν υπάρχει εύκολη συμφωνία στην απόδοση του όρου “*profession*” στα ελληνικά, γιατί έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικό περιεχόμενο τόσο εντός της Ευρώπης, όσο και στην Βόρεια Αμερική.

Αποτελεί δε, ένα συνδυασμό των όρων «**επιστημονικό επάγγελμα**» και «**λειτουργήμα**», υπό την έννοια πως οι δύο αυτοί όροι περικλείουν σε μεγάλο βαθμό τα επτά βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του όρου “*profession*”, όπως συνοψίζονται από τον Ματσαγγούρα (1999, σελ. 444), σύμφωνα με τα οποία το επιστημονικό επάγγελμα:

1. επιτελεί έργο σημαντικό για το γενικό κοινωνικό καλό (*λειτουργήμα*),
2. ασκείται μέσα από εξειδικευμένες δεξιότητες που προϋποθέτουν επιστημονική γνώση (*πανεπιστημιακή εκπαίδευση*),
3. από τη φύση του αντιμετωπίζει ασαφείς/συγκεχυμένες καταστάσεις οι οποίες δεν επιλύονται με διαδικασίες ρουτίνας αλλά απαιτούν στοχαστική διαμεσολάβηση του ειδικού επιστήμονα,
4. διέπεται από το συλλογικά διαμορφωμένο επαγγελματικό ήθος, το οποίο περιγράφουν και επιβάλλουν οι κώδικες δεοντολογικής συμπεριφοράς,
5. απαιτεί τη διασφάλισή της επαγγελματικής αυτονομίας,
6. έχει υψηλές απολαβές και κοινωνικό κύρος,
7. και τέλος, μέσα από την άσκηση του δημιουργεί για τους ασκούντες αυτά, συνθήκες ενδουπηρεσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Δεδομένου όμως πως ο όρος «επάγγελμα» περικλείει σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2005) τόσο θετικό περιεχόμενο, ως αντίθετο του «ερασιτεχνισμού», δηλώνοντας το υψηλό αίσθημα ευθύνης και αποτελεσματικής εργασιακής συμπεριφοράς, όσο και αρνητικό περιεχόμενο, ως αντίθετο του «λειτουργήματος», δηλώνοντας μη επιτρεπτή εργασιακή συμπεριφορά στη βάση οικονομικών κινήτρων χωρίς ηθικές αναστολές, συχνά η απόδοση του “*profession*” με τον όρο «λειτουργήματα» προτιμάται έναντι του όρου «επάγγελμα», ιδιαίτερα για να τονισθεί το στοιχείο της αυτονομίας και της εσωτερικής ηθικής δέσμευσης.

Υπάρχουν δύο βασικά παράγωγα του όρου «επάγγελμα» τα οποία αντανακλούν ενέργειες και αισθήματα των επαγγελματιών:

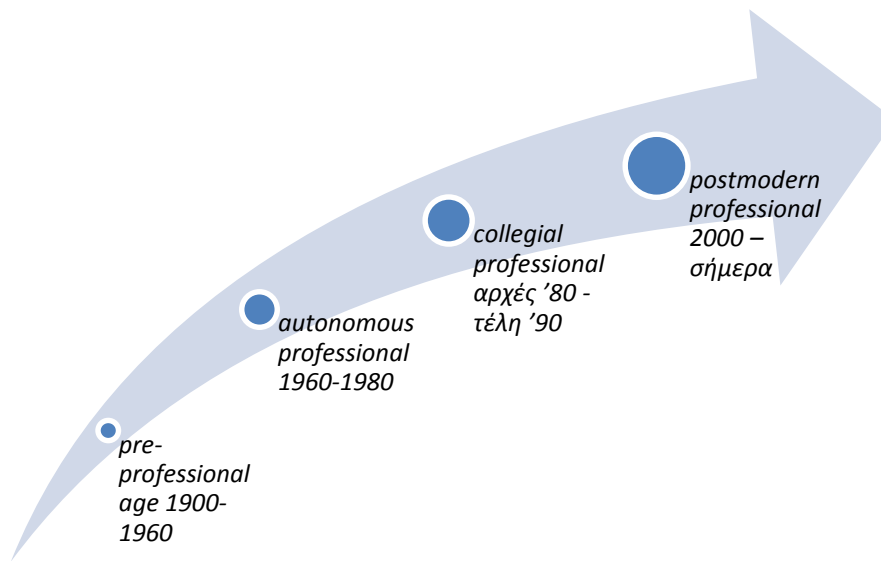
- Ο «επαγγελματισμός» (*professionalism*) που σχετίζεται με την επαγγελματική ταυτότητα, την έννοια «λειτουργώ ως επαγγελματίας» (Hargraves, 2000) και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει την δουλειά του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ενδιαφερόμενος για τις εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής (Παπανούμ, 2003), ενώ εστιάζει στην ποιότητα των ενεργειών του επαγγελματία, δηλαδή την με αίσθημα ηθικής ευθύνης και κοινωνικής προσφοράς αποτελεσματική άσκηση ενός επιστημονικού επαγγέλματος (Ματσαγγούρας, 1999).
- Η «επαγγελματοποίηση» (*professionalization*) που δηλώνει τη διαδικασία αναβάθμισης ενός επαγγέλματος (Ματσαγγούρας, 1999) και συνδέεται με το κύρος και την κοινωνική καταξίωση, την αυτοαντίληψη και τα συναισθήματα των επαγγελματιών μέσα από την άποψη της κοινωνίας για το επάγγελμα (Hargraves, 2000). Εδώ είναι έντονη η παραδοσιακή κοινωνιολογική προοπτική του επαγγελματισμού στη βάση κλασσικών επαγγελμάτων (π.χ. ιατρική, νομική) που περιβάλλονται από κύρος, υψηλές απολαβές και άρα αποτελούν πρότυπο σύγκρισης (Webb et al, 2004).

Οι δύο παραπάνω έννοιες, αν και είναι αλληλοσυμπληρούμενες, εντούτοις υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται απόκλιση, όπου δηλαδή ο υψηλός βαθμός επαγγελματοποίησης δεν οδηγεί κατ' ανάγκη σε υψηλό επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Hargreaves & Goodson, 1996, όπως αναφέρεται στο Hargreaves, 2000).

Αυτό συμβαίνει συνήθως όταν ο παράγων συναίσθημα υποβαθμίζεται χάριν των γνώσεων και των δεξιοτήτων (προσόντων): τότε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι ολοκληρωμένο καθώς δεν συνοδεύεται από το πάθος και την αγάπη για τους μαθητές. Η συναισθηματική διάσταση δηλαδή αποτελεί ποιοτική διαφοροποίηση του επαγγέλματος και συμβάλει στη διαμόρφωση του επαγγελματισμού (Zembylas, 2003).

Ο Hargreaves (2000) αποτυπώνει στην έρευνα του τέσσερις διακριτές ιστορικές περιόδους του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Εικόνα 14) (κυρίως στο Αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό σύστημα,

χωρίς όμως αυτό να μειώνει την σημασία της ταξινόμησης ή την συσχέτιση της με την ελληνική πραγματικότητα), όπου η κάθε περίοδος μεταφέρει κατάλοιπα της προηγούμενης:



Εικόνα 14 – Οι 4 εποχές του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 2000)

### Προ-επαγγελματική εποχή (*pre-professional age*) / 1900-1960

Η δημόσια εκπαίδευση αυτή την περίοδο οργανώνεται κατά τα πρότυπα της βιομηχανικής εποχής ως ένα μοντέλο μαζικής εκπαίδευσης (*mass education*) με την κλασική μετωπική διδασκαλία ως το κυρίαρχο διδακτικό μοντέλο, με έμφαση στη διαχείριση και όχι στη διδασκαλία της τάξης. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο «καλός» δάσκαλος είναι ο «αληθινός» δάσκαλος ο οποίος αφιέρωνε την ζωή του στην διδασκαλική τέχνη (*craft*). Η διδασκαλία σε «τεχνικό» επίπεδο ήταν απλή, ακολουθώντας συμπεριφοριστικές μεθόδους (*trial-and-error*) με βασικό στόχο την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος ως μιας ενορχηστρωμένης διαδικασίας και όχι την σωστή μαθησιακή εμπειρία του μαθητή. Επιπλέον, οι βασικές αρχές και παράμετροι του διδακτικού έργου αντιμετωπίζονταν ως κοινή λογική και κάποιος γινόταν δάσκαλος μέσα από τη διαδικασία της μαθητείας.

### Εποχή του αυτόνομου επαγγέλματος (*autonomous professional*) / 1960-1980

Σε αυτή την περίοδο δίνεται μεγάλη έμφαση στην επαγγελματοποίηση του διδασκαλικού έργου (σύνδεση του γνωστικού υποβάθρου με γνώσεις ακαδημαϊκού επιπέδου, νέες καινοτόμες παιδαγωγικές και διδακτικές τεχνικές, επιμήκυνση των παιδαγωγικών σπουδών, αύξηση οικονομικών αποδοχών και αυτονομίας, εισαγωγή του θεσμού της μεντορείας, κ.λ.π.). Το γεγονός αυτό αν και οδηγεί σε βελτίωση της κοινωνικής θέσης (*status*), τελικά αφενός δεν ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα επίπεδα ποιότητας του διδασκαλικού τους έργου και αφετέρου ενισχύει το φαινόμενο του «ατομικισμού» και της «αποξένωσης της τάξης» για τους εκπαιδευτικούς.



## **Εποχή του συλλογικού επαγγέλματος (collegial professional) / αρχές '80-τέλη '90**

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 φαινόμενα όπως η ραγδαία έκρηξη της παραγόμενης γνώσης, η μεγάλη ανάγκη διεύρυνσης των προγραμμάτων σπουδών, η αύξηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και οι γενικότερες αλλαγές στην κοινωνία πίεζαν προς την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, αφού η ατομική αυτονομία του εκπαιδευτικού (ως κληρονομία των προηγούμενων περιόδων) δεν είναι βιώσιμη σε όρους γρήγορων ανατακλαστικών σε αλλαγές. Υπό αυτές τις πιέσεις, ο επαγγελματισμός αυτής της περιόδου χαρακτηρίζεται ως νέος (αναδυόμενος) και **συλλογικός** αφού η γενικότερη εκπαιδευτική αναμόρφωση που παρατηρείται από τις αρχές του '80 οδηγεί τον εκπαιδευτικό να βγει από την απομόνωση του και μέσα από συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες να προσπαθήσει να ανταπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματος. Νέες μορφές εκπαιδευτικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης στα πλαίσια κοινοτήτων αναδύονται αυτή την περίοδο.

## **Εποχή του μεταμοντερνισμού (postmodern professional) / 2000-σήμερα**

Η περίοδος αυτή οφείλεται κυρίως σε φαινόμενα της εποχής όπως η ψηφιοποίηση, η σύγκλιση και η παγκοσμιοποίηση. Οι διαφοροποιήσεις που έχουν επέλθει στην οργάνωση των κοινωνικών υποσυστημάτων, άρα και του εκπαιδευτικού υποσυστήματος, διαμορφώνουν αυτή την περίοδο ένα νέο πλαίσιο διαλόγου γύρω από τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Κρον/Σοφός 2007), ο οποίος υπόκειται σε αλλαγές που σχετίζονται τόσο με διαχρονικούς (π.χ. κοινωνία, οικονομία, θεσμοί), όσο και με σύγχρονους παράγοντες, όπως η χρήση των Νέων Μέσων στην εκπαίδευση, η αναγκαιότητα ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, η ανάγκη επέκτασης της σχολικής κοινότητας έξω από τα στενά όρια του σχολείου καθώς και το ατομικό, κοινωνικό και επιστημονικό του υπόβαθρο (Whitehouse et al., 2010).

Διαπνέεται από δημοκρατικές αρχές, ευελιξία και μια νέα ιδεολογία συμπερίληψης δηλαδή εμπλοκής άλλων κοινωνικών ομάδων (π.χ γονείς) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Λόγω αυτής της μετατόπισης του κέντρου βάρους και εκτός σχολείου, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αποκτά νέα διακριτά χαρακτηριστικά, όπως την ανάπτυξη διαδραστικής και αμφίδρομης σχέσης με γονείς, μαθητές και κοινωνικούς φορείς, την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για ένα «ανοικτό» σχολείο και την ανάπτυξη συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για την προάσπιση και αναβάθμιση του επαγγέλματος τους (Hargreaves, 2000).

Τώρα πλέον το να είναι κανείς δάσκαλος, αποτελεί κάτι περισσότερο από το «*διδάσκω στην τάξη*» (Γκρίτζιος, 2006) διότι είναι μέλος μιας ευρείας σχολικής κοινότητας, έχει συλλογική ευθύνη, συνεργάζεται με γονείς και τοπική κοινότητα, αξιολογείται, προσαρμόζει την διδασκαλία του αναλύοντας τις μαθησιακές ανάγκες/προβλήματα των μαθητών και μετέχει ενεργά στη Δια Βίου Μάθηση.



Ταυτόχρονα όμως, το πέρασμα από τον επαγγελματισμό στον νέο επαγγελματισμό, υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό:

- ✓ να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός δημιουργικού ανοίγματος προς την κοινωνία,
- ✓ να αντέξει στις πιέσεις που απορρέουν από αυτό το γεγονός,
- ✓ να ανταποκριθεί στις ανάγκες που ο νέος επαγγελματισμός δημιουργεί, δηλαδή την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, τόσο των ανερχόμενων και νέων εκπαιδευτικών όσο και των έμπειρων εκπαιδευτικών (Helleve, 2010).

### 5.3.2 Φάσεις Εξέλιξης Επαγγελματισμού

Ειδικότερα, η έννοια του «επαγγελματισμού» για τον εκπαιδευτικό αποτελεί αντικείμενο διαλόγου τις τελευταίες δεκαετίες και αφορά την αυτοαντίληψη που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για το επάγγελμά του σε σχέση με την κοινωνική του θέση (*status*) και υπόληψη (*honor*), καθώς επίσης και με τις στρατηγικές που επιλέγει ο ίδιος, προκειμένου να διαχειριστεί την πλέον διαφοροποιημένη επαγγελματική του ταυτότητα (Γκότοβος, 1990).

Αντικατοπτρίζει την **επαγγελματική ποιότητα** την οποία οι αλληλοδιάδοχες **φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης** (οι οποίες μπορεί στην πράξη να έχουν επικαλύψεις και να μην είναι διακριτές) στοχεύουν να αναπτύξουν και τις οποίες ο Ματσαγγούρας (2005) συνάδοντας και με τους Guskey & Huberman (1995) (όπως αναφέρονται στο Day, 2003) αποτυπώνει ως εξής:

- **Φάση Προσαρμογής** (1-3 χρόνια): *σε αυτά τα πρώτα χρόνια ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στο «παιδαγωγικό ιδεαλισμό» λόγω των σπουδών και στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης, υστερεί στην αποδοτική σύνδεση θεωρίας και πράξης και έχει ανάγκη από επιμόρφωση με έμφαση στην βελτίωση οργανωτικό-διδακτικών δεξιοτήτων.*
- **Φάση Ένταξης** (4-6 χρόνια): *ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται πλέον από μια σχετική άνεση στη διαχείριση διδακτικών και οργανωτικών θεμάτων, έχει αρχίσει να κοινωνικοποιείται επαγγελματικά, στρέφει την προσοχή από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση» των μαθητών του και έχει ανάγκη από επιμορφώσεις που εστιάζουν σε διαφοροποιημένες προσεγγίσεις της διδασκαλίας.*
- **Φάση Πειραματισμού** (7-11 χρόνια): *ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή αρχίζει να «βγαίνει» από το στενό πλαίσιο της τάξης προς την ευρύτερη κοινωνία, επιζητώντας να μετασχηματίζει τα ευρύτερα ενδιαφέροντα του σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, πειραματίζεται για να εμπλουτίσει τη διδακτική του «ρουτίνα» παίρνοντας πρωτοβουλίες, οπότε έχει ανάγκη από επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία να τον βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.*
- **Φάση Επαγγελματικής Κρίσης** (12-19 χρόνια): *σε αυτή τη φάση επειδή ο εκπαιδευτικός συνήθως έρχεται αντιμέτωπος με θέματα όπως κρίση ταυτότητας, προσωπική ματαίωση και επαγγελματική απαξίωση, χρειάζεται στήριξη ώστε να αποφύγει τις αρνητικές συνέπειες και να*

μπει σε μια λογική επανεξέτασης του ρόλου του, γεγονός που θα τον οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων ενδιαφερόντων και πρωτοβουλιών.

- **Φάση Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 χρόνια):** αυτή η φάση σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη και η επιμόρφωση θα πρέπει να δίνει έμφαση στη στοχαστικοκριτική ανάλυση και τη συσχέτιση του μερικού με το γενικό μέσα από σχήματα συλλογικής δράσης.
- **Φάση Ψυχολογικής Αποστασιοποίησης (31-35):** σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί είτε μπαίνουν στην λογική της «αναμονής πριν την σύνταξη», είτε λόγω προσωπικής και επαγγελματικής ιδιοσυγκρασίας παραμένουν ενεργοί με έντονο το αίσθημα της επαγγελματικής καταξίωσης.

### 5.3.3 Χαρακτηριστικά του Επαγγελματισμού

Αναφέρεται δε ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού στη συνεχή γνώση, την επιστημονική ενημέρωση και την ικανότητα του να μπορεί να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες (Παπαναούμ, 2003), στην αίσθηση αυτονομίας του επαγγέλματος (Larson, 1977, όπως αναφέρεται στο Hargreaves, 2000), στην στοχαστική κρίση σε αντιδιαστολή με την πρακτική γνώση (Schön, 1987), και την επιδεξιότητα, κρίση, ακεραιότητα ήθους, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και αποτελεσματικότητας (Ματσαγγούρας, 2005).

Τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται σε τρεις βασικές ορίζουσες του επαγγελματισμού, οι οποίες προκύπτουν σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005) από την διεθνή βιβλιογραφία:

1. **Επαγγελματική ειδημοσύνη (*professional expertise*):** συνισταμένη εξειδικευμένης γνώσης και εμπειρίας, η οποία εκφράζεται ως επαγγελματική αρμοδιότητα και αποτελεσματικότητα και περνάει από τα εξής εξελικτικά στάδια:
  - *Διαχειριστική:* αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.
  - *Παρεμβατική:* οργανωμένες στρατηγικές παρέμβασης.
  - *Καινοτομική:* καινοτομία σε ιεραρχήσεις και επιλογές στη τάξη, κατευθύνει χωρίς να κατευθύνεται από τα πράγματα.
  - *Ενορατική:* η επιτυχής διαχείρισης της φάσης της κρίσης από ένα εκπαιδευτικό, τον οδηγεί σε μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα εκπαιδευτικά θέματα συνδέονται ειδικά και γενικά.
  - *Προσαρμοστική:* η εμπειρία με την οποία ο εκπαιδευτικός πλέον εύκολα και αυθόρμητα προσαρμόζει και εξειδικεύει τα γενικότερα σχήματα κατανόησης σε μια συγκεκριμένη περίπτωση.
2. **Επαγγελματική διάκριση (*professional discretion*):** ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται ορθά λεπτές καταστάσεις κρίνοντας ανάλογα την περίπτωση ποια είναι η σωστή παρέμβαση και υλοποιώντας την με ευαισθησία και αποτελεσματικότητα και περνάει από τα εξής εξελικτικά στάδια:

- *Τεχνοκρατική*: προγραμματισμός και διεξαγωγή της διδασκαλίας και οργανωτική διαχείριση της σχολικής τάξης.
  - *Διαμορφωτική*: η συσχέτιση διαδικασιών και δραστηριοτήτων σε στόχους και η δυνατότητα της προσαρμογής τους όπου κριθεί αναγκαίο.
  - *Ευρηματική*: λεπτές διαγνώσεις και εξειδικευμένες παρεμβάσεις σε προβληματικές εκπαιδευτικές καταστάσεις.
3. **Επαγγελματικός εαυτός** (*professional self*): η έκφραση του επαγγελματικού μέσα από το προσωπικό, η οποία συνενώνει οργανικά στο πρόσωπο του επαγγελματία τις γνώσεις, δεξιότητες, κοινωνικές/ηθικές δεσμεύσεις του επαγγέλματος και τις ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις. Περνάει μέσα από τα εξής εξελικτικά στάδια:
- *Τεχνοκρατικός προσανατολισμός*: αφορά τα ζητήματα της τεχνοκρατικής επαγγελματικής διάκρισης.
  - *Κλινικός προσανατολισμός*: χαρακτηρίζεται έντονα από την κλινική ανάλυση και τη συστηματική μελέτη προβληματικών καταστάσεων.
  - *Στοχαστικός προσανατολισμός του επαγγελματικού «εγώ»*: σχετίζεται άμεσα με την γενικότερη προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όπου οι προσωπικές αντιλήψεις, παραδοχές, αξίες και επιλογές αποκτούν προτεραιότητα σε αυτή τη φάση.

Η νοηματοδότηση του επαγγελματισμού και της επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού διαχρονικά έχει υποστεί μεγάλες μεταβολές και αναδιαρθρώσεις, δεδομένου πως ιστορικά η εκπαίδευση ως διαδικασία και περιεχόμενο μεταβάλλεται συνεχώς και μαζί της μεταβάλλεται, τόσο το είδος της προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όσο και οι ανάγκες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Murray, 1992, όπως αναφέρεται στο Hargreaves, 2000) και τέλος η ίδια η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

## 5.4 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού

Ο όρος «**επαγγελματική ανάπτυξη**» αναφέρεται γενικά σε όλες εκείνες τις λειτουργίες και δραστηριότητες που αποσκοπούν στην προσωπική και επαγγελματική βελτίωση ατόμων στα πλαίσια του επαγγέλματος τους (Δασκολιά, 2000). Ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό τομέα η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά κάθε δραστηριότητα που αποσκοπεί στην βελτίωση της διδακτικής πράξης και του σύνθετου ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και αφορά την διαρκή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και την βελτίωση στάσεων και αντιλήψεων σε ειδικότερα ή γενικότερα ζητήματα (Γκρίτζιος, 2006). Σύμφωνα δε με το Ματσαγγούρα (1999) η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν διαχωρίζονται αλλά αποτελούν αλληλοσυμπληρούμενες διαδικασίες.

Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν συστηματικές δραστηριότητες εκπαίδευσης, κατάρτισης και εξειδίκευσης όπως σεμινάρια και εργαστήρια μικρής/μεγάλης κλίμακας (Κοσσυβάκη, 2005),

διαδικασίες συνεχούς μάθησης και στοχαστικής πρακτικής (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002) και μη-κατευθυντικές εμπειρικές διαδικασίες στον εργασιακό χώρο (Παπαναούμ, 2003).

Για τους παραπάνω λόγους, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως έννοια δεν είναι μονοσήμαντα ορισμένη, γεγονός που αποτυπώνεται και μέσα από τις διάφορες προσπάθειες εννοιολογικής του οριοθέτησης (Helleve, 2010).

Έτσι, σύμφωνα με την Darling-Hammond (1994) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η συνεχής αναπτυξιακή διαδικασία ενδυνάμωσης του επαγγελματικού καθεστώτος (*status*) του εκπαιδευτικού μέσα από την συνειδητοποίηση του και την ανάπτυξη του γνωσιακού του υποβάθρου.

Η Kelly (2006, όπως αναφέρεται στο Helleve, 2010) προσεγγίζει την επαγγελματική ανάπτυξη α) μέσα από την προοπτική της μάθησης ως **γνωστικής** (*cognitive*) διαδικασίας, όπου αφού η γνώση και η εμπειρία βρίσκονται στο μυαλό του υποκειμένου και η γνώση μεταφέρεται, τότε η επιμόρφωση αποτελεί τον ενδεδειγμένο τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό και β) μέσα από την προοπτική της **πλαισιωμένης** (*situated*) μάθησης, όπου λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες, την άρρητη γνώση και την γνώση της πρακτικής (Schön, 1983, 1987) του εκπαιδευτικού, η εξέλιξη του από νέο και ανερχόμενο σε έμπειρο εκπαιδευτικό, ολοκληρώνεται μέσα από στοχαστικές, διαλογικές, συνεργατικές και συμπεριληπτικές πρακτικές για την βελτίωση της εργασίας του.

Οι Bell & Gilbert (1994, όπως αναφέρεται στο Helleve, 2010) υιοθετούν την μάθηση έναντι της ανάπτυξης, θεωρώντας πως ο όρος «ανάπτυξη» αντανακλά μια παθητική προσέγγιση του εκπαιδευτικού στο θέμα της εξέλιξης του ενώ στην πραγματικότητα είναι μια διαρκή διαδικασία που εμπλέκει το υποκείμενο σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Τέλος, η Helleve (2010) θεωρεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής αναστοχαστική μαθησιακή διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές εμπλέκονται στο να μαθαίνουν πώς να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους.

Συνοψίζοντας ο Ματσαγγούρας (2005) υποστηρίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την εκπαιδευτική πράξη, προσωπικών σχημάτων κατανόησης εκπαιδευτικών καταστάσεων και ικανοτήτων στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης εκπαιδευτικών καταστάσεων με στόχο την αποτελεσματική παρέμβαση με αίσθημα επάρκειας και ευθύνης.

#### 5.4.1 Παράγοντες Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, όντας μια πολυσύνθετη διαδικασία, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η *απόκτηση ικανότητας λήψης αποφάσεων, η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του ταυτότητα, η αυτό-αντίληψη του εκπαιδευτικού, το περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού και η καλλιέργεια της κουλτούρας της μάθησης από τον εκπαιδευτικό*. Οι παράγοντες αυτοί

δυναμικά επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια της βελτίωσης και ανάπτυξης του επαγγελματισμού τους και κατ' επέκταση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Έτσι έχει παρατηρηθεί πως ενώ αρχικά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ξεκινάει στη βάση συμβατικών υποχρεώσεων τους ή στα πλαίσια κάποιας πιστοποίησης, τελικά καθοδηγείται από εσωτερικά κίνητρα, ως μέσο αυτό-βελτίωσης, επαγγελματικής ικανοποίησης, απόκτησης γνώσεων, κύρους, ιεραρχικής ανέλιξης, τόσο σε σχέση με την καθημερινότητα της τάξης, όσο και με το ευρύτερο εκπαιδευτικό-κοινωνικό πλαίσιο (Guskey, 2002, Boote, 2006, Beijaard et al., 2000, Ross & Bruce, 2007, Clarke, 2002, Knight, 2002, όπως αναφέρονται στο Φωτοπούλου, 2008).

Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη ως προσέγγιση διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο εμπειρίας των εκπαιδευτικών:

- Για τους **εκπαιδευόμενους όσο και στους νέους εκπαιδευτικούς** ένα από τα βασικά ζητούμενα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης είναι να αντιμετωπίσουν με επιτυχία το «**Σοκ Μετάβασης**» (*practice shock-transfer problem*), δηλαδή μια κατάσταση που βιώνουν λόγω της διαφοράς ανάμεσα στην ακαδημαϊκή θεωρία και την πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Korthagen & Kessels, 1999; Flores & Day, 2006), καθώς η ακαδημαϊκή εκπαίδευση δεν μπορεί να προετοιμάσει τον νέο εκπαιδευτικό ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει σε όλες τις πιθανές καταστάσεις που θα αντιμετωπίσει στο σχολείο.
- Για τους **εν ενεργεία εκπαιδευτικούς** οι οποίοι έχουν περάσει τη φάση προσαρμογής, βασικό ζητούμενο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης είναι η ικανότητα να συνδυάσουν τους διδακτικούς τους στόχους με τις ανάγκες των μαθητών τους και επηρεάζεται άμεσα από την εργασιακή πρακτική του σχολείου, δηλαδή την κουλτούρα και το προφίλ του σχολείου (Arfwedson, 1984, Hoyle, 1974, Hargreaves, 2000, όπως αναφέρονται στο Helleve, 2010). Κατά την μετάβαση του από άπειρο σε έμπειρο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα να εμπλέκεται σε στοχαστικές πρακτικές μέσα από συνεργασίες με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (από το ατομικό στο κοινωνικό πλαίσιο) και η επαγγελματική ταυτότητα του να βρίσκεται σε διαρκή διαδικασία εξέλιξης (Kelly, 2006).

#### 5.4.2 Προσεγγίσεις στην Επαγγελματική Ανάπτυξη

Αναφορικά με προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία έχουν στηριχθεί σε πρακτικές τυπικής/μη τυπικής μάθησης (π.χ. εξειδικευμένα σεμινάρια εκτός σχολείου από ειδικούς σε γνωστικά αντικείμενα ενδιαφέροντος), σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία δεν παρουσιάζουν πολύ υψηλή αποδοτικότητα, για διάφορους λόγους, μεταξύ των οποίων και η **αδυναμία τους είτε να λάβουν υπόψη τη πλευρά της ζήτησης** (Φώκιαλη & Καϊλα, 2005), **είτε να οδηγήσουν στην απόκτηση ουσιαστικών παιδαγωγικών ικανοτήτων και αλλαγής**

στην **διδασκτική πρακτική** των εκπαιδευτικών (Boyle et al., 2004, Goldenberg & Gallimore, 1991, Guskey, 2002, Hubrman, 2001, όπως αναφέρονται στο Duncan-Howell, 2007).

Εναλλακτικές πρακτικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα βοηθηθεί να ανακαλύψει ο ίδιος την χρησιμότητα και αναγκαιότητα της επαγγελματικής του ανάπτυξης είναι μεταξύ άλλων (Helleve, 2010) η **έρευνα δράσης** ως μια διαδικασία γεφύρωσης του σχολείου και του πανεπιστημίου με ευκαιρίες συνεργατικής και ατομικής μάθησης, όπου η γνώση εκλαμβάνεται ως κάτι που οι άνθρωποι *κάνουν*, η ανάπτυξη του **προσωπικού φακέλου** (*portfolio*) ως μέσο ενδυνάμωσης του στοχασμού των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή σε **μαθησιακές κοινότητες** ως μέσο ενδυνάμωσης της συνεργασίας, της διάχυσης γνώσης, της υποστήριξης (*peer-to-peer*), της συνεχούς διαπραγμάτευσης της ταυτότητας και της άρσης της απομόνωσης των εκπαιδευτικών είτε στο επίπεδο της τάξης/σχολείου, είτε στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα η συμμετοχή σε κοινότητες σχετίζεται με την διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης αντιλαμβανόμενης ως μια συνεχή, πλαισιωμένη, δια βίου μαθησιακή πορεία για τον εκπαιδευτικό, που εστιάζει στην εμπειρική και αναστοχαστική μάθηση (McLoughlin et al., 2007). Η συλλογιστική αυτή στηρίζεται στην άποψη των Schlager & Fusco (2003) σύμφωνα με την οποία η *επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία της μάθησης για το πως θα συσχετισθεί η γνώση με την πράξη διαμέσου της ενεργούς εμπλοκής στην ίδια την πράξη μέσα σε κοινότητες ομότιμων επαγγελματιών* και θεμελιώνεται από τους Lave & Wenger (1991) μέσα από την εργασία τους περί **Νόμιμης Περιφερειακής Συμμετοχής** (*Legitimate Peripheral Participation - LPP*), σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι κοινωνικά πλαισιωμένη και επιτυγχάνεται μέσα από την διάδραση και την πρακτική εξάσκηση με άτομα της ίδιας επαγγελματικής κατηγορίας.

Τέλος, ανεξαρτήτου προσέγγισης, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού για να θεωρηθεί αποτελεσματική (Scott, 2010; Ifanti & Fotoroulou, 2011) θα πρέπει:

- να είναι συνεχής και να ενισχύει ένα διαρκή και γόνιμο διαλογικό στοχασμό,
- να είναι προσανατολισμένη προς την επίλυση προβλημάτων,
- να παρέχει ευκαιρίες συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με ειδικούς,
- να διευκολύνει την επαφή με καινοτομίες στη γνώση, τη διδακτική πρακτική και την τεχνολογία,
- να προάγει την δημιουργία και διαμοιρασμό μαθησιακών πόρων για την βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

## 5.5 Ταυτότητα Εκπαιδευτικού

### 5.5.1 Έννοιες-Ορισμοί

Η **επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού** (ή *επαγγελματικός εαυτός* σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, 2005) περιέχει γενικά όλα εκείνα τα στοιχεία που αφορούν *αντιλήψεις, αξίες, γνώσεις, συναισθήματα, προτεραιότητες, ρόλους, ανάγκες, πεποιθήσεις, προσδοκίες, δεξιότητες* που τον

χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του εξέλιξης και σταδιοδρομίας. Ήδη, από την δεκαετία του '80 η προσοχή στράφηκε προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, με την έρευνα να εστιάζει διαδοχικά σε 2 σημεία:

- Αρχικά δόθηκε μεγάλη έμφαση στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευσή τους και με τις λειτουργικές δεξιότητες τους, δηλαδή το «λειτουργικό ρόλο» (“*functional role*”) του εκπαιδευτικού (Mayer, 1999): *όλα αυτά που ο εκπαιδευτικός κάνει επιτελώντας όλες τις απαιτούμενες ενέργειες, όντας εκπαιδευτικός, εμπερικλείονται (encapsulated) στον λειτουργικό του ρόλο.*
- Τα τελευταία χρόνια όμως έχει δοθεί περισσότερη έμφαση στην έννοια της αυτό-αντίληψης, δηλαδή στο πώς κάποιος/α αντιλαμβάνεται τον ρόλο του/της ως εκπαιδευτικού (Vrion & Varisco, 2007): *εδώ η προσοχή εστιάζει στην ταυτότητα ως μια περισσότερο προσωπική οντότητα (σε σχέση με το λειτουργικό ρόλο) που εμπερικλείει το πώς αντιλαμβάνεται κανείς το να είναι εκπαιδευτικός, αντιλήψεις οι οποίες μάλιστα υπόκεινται σε συνεχή αναπροσδιορισμό (Walkington, 2005).*

Η έρευνα γύρω από την επαγγελματική ταυτότητα έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια ειδικά στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Beijaard et al., 2004), συνδέοντας (Εικόνα 15) την ταυτότητα του εκπαιδευτικού με την εκπαιδευτική διαδικασία, την διδακτική πρακτική που αναπτύσσει και τον τρόπο που μαθαίνει να διδάσκει, το πώς αναπτύσσεται επαγγελματικά και τον τρόπο που προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές αλλαγές, την ποιότητα και καινοτομία στην εκπαιδευτική πρακτική (Loughran et al., 2003; Alsup, 2006; Schepens et al., 2009; Goodnough, 2010; Sutherland et al., 2010; Irwin & Bolton, 2010; Irwin & Hramiak, 2010, Lamote & Engels, 2010).



Εικόνα 15 – Ταυτότητα εκπαιδευτικού και συσχετίσεις

Σύμφωνα με τον Tickle (2000), η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού αναφέρεται σε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό στην επαγγελματική τους εργασία και ζωή βασιζόμενοι στις εμπειρίες και το προσωπικό τους υπόβαθρο.

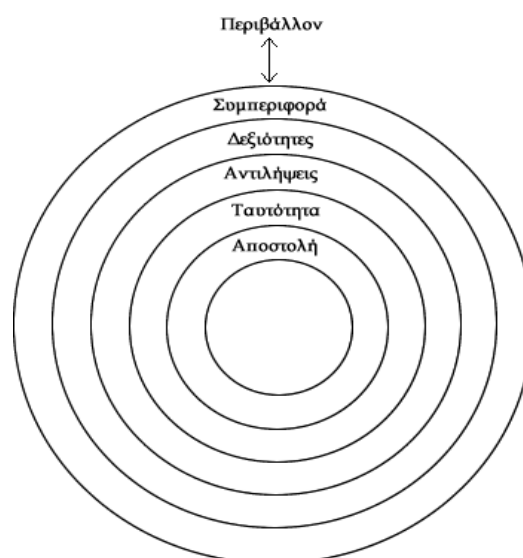
Αποτελεί μια **συνεχή και δυναμική διαδικασία**, ανοικτή σε αναθεωρήσεις, η οποία τελικώς επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τα πιστεύω και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού καθώς και τις παιδαγωγικές του προσεγγίσεις μέσα στην τάξη (Carrington et al., 2009).

Έχει διαχρονικά συνδεθεί με ζητήματα του «**εαυτού**» (Erikson, 1968), της **προσωπικής ταυτότητας** (Korthagen, 2004) και της **αυτό-κατανόησης** (Kelchtermans, 2005), ενώ σύγχρονες έρευνες τονίζουν πως η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τις **ιδέες** (*conceptions*) και τις **προσδοκίες των άλλων**, συμπεριλαμβανομένης της ευρύτερης εικόνας που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις ανάμεσα στην προσωπική και στην κοινωνική αντίληψη περί «**καλού εκπαιδευτικού**» (Winslade, 2000; Beijaard, et al., 2004; Korthagen, 2004).

Αυτή η προσέγγιση προκρίνει την σχεσιακή διάσταση της ταυτότητας, υπό την έννοια πως διαμορφώνεται μέσα από την διάδραση του ατόμου με τους άλλους και με το περιβάλλον του (Beijaard, et al., 2004; Korthagen, 2004).

Ο Korthagen (2004) τοποθετεί την επαγγελματική ταυτότητα ως την κεντρική διάσταση στην αναζήτηση της ουσίας (*essence*) του «καλού εκπαιδευτικού». Στο μοντέλο του (“*onion model*”) ορίζει έξι επίπεδα (Εικόνα 16) για να περιγράψει τα ουσιώδη ποιοτικά χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού.



Εικόνα 16 – “onion model” (Korthagen, 2004)



Τα επίπεδα του μοντέλου αντιστοιχούν στα εξής:

- Αποστολή = *Τι με εμπνέει ως εκπαιδευτικό;*
- Ταυτότητα = *Ποιος είμαι ως εκπαιδευτικός;*
- Αντιλήψεις = *Ποια είναι τα πιστεύω και η στάση μου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού;*
- Δεξιότητες = *Τι ικανότητες διαθέτω και σε τι είμαι καλός ως εκπαιδευτικός;*
- Συμπεριφορά = *Τι κάνω, πως ενεργώ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο;*
- Περιβάλλον = *Πως σχετίζομαι, πως αντιμετωπίζω, πως ενεργώ σε σχέση με το ευρύτερο περιβάλλον μου;*

Η κεντρική ιδέα του μοντέλου είναι πως τα εσωτερικά επίπεδα καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα υποκείμενο λειτουργεί σε σχέση με τα εξωτερικά επίπεδα και γίνεται καλύτερα κατανοητό με το εξής παράδειγμα: *ας υποθέσουμε πως ένας νέος εκπαιδευτικός, όντας στη φάση προσαρμογής και στην προσπάθεια του να «επιβιώσει» στη τάξη αναλαμβάνει το ρόλο του «αστυφύλακα» (επίπεδο ταυτότητας). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θα έχει πολύ διαφορετική επίδραση στην τάξη του σε σχέση με έναν άλλο εκπαιδευτικό ο οποίος λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών του μέσα από μια παιδαγωγική προσέγγιση (επίπεδο αποστολής).*

Η Alsup (2006) υποστηρίζει πως η μορφοποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι κεντρική διαδικασία στην ολοκλήρωση του αποτελεσματικού (*effective*) εκπαιδευτικού, ενώ ο Watson (2006) δίνει έμφαση στον **αφηγηματικό** (*narrative*) χαρακτήρα της ταυτότητας θεωρώντας την ως μια συνεχή και επιτελεστική (*performative*) διαδικασία στην οποία τα υποκείμενα αντλώντας από ποικίλες πηγές συνθέτουν τον εαυτό τους, μια διαδικασία οι οποία εκλαμβάνεται μέσα αλλά και διάμεσου αφηγηματικών της πρακτικής (*narratives of practice*).

Τέλος, θέλοντας να δώσουμε μια γενικευμένη αποτύπωση της ταυτότητας εκπαιδευτικού, θα συμφωνούσαμε με τους Verloop (2003) (όπως αναφέρεται στο Lamote & Engels, 2010) και Cattley (2007) οι οποίοι αναφέρουν πως τελικά η επαγγελματική ταυτότητα είναι **«η αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικό»**.

### 5.5.2 Διαστάσεις της Ταυτότητας Εκπαιδευτικού

Αρκετοί ερευνητές, όπως αναφέρουν οι Day et al. (2006), τονίζουν πως η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν διαμορφώνεται μόνο από τεχνικά και συναισθηματικά ζητήματα της διδασκαλίας (διαχείριση τάξης, γνωστικά αντικείμενα, επίδοση μαθητών, κ.λ.π.) αλλά και από την προσωπική ζωή του ως αποτέλεσμα της διάδρασης μεταξύ των προσωπικών εμπειριών και του κοινωνικού, πολιτισμικού και θεσμικού πλαισίου στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός.

Στο ίδιο πλαίσιο και ο Walkington (2005) υποστηρίζει πως η ταυτότητα του εκπαιδευτικού αν και είναι διακριτή σε σχέση με τους **λειτουργικούς ρόλους** (*functional roles*) του εκπαιδευτικού, δηλαδή όλα



αυτά που κάνει κατά την διάρκεια των ενεργειών που απαιτούνται από το επάγγελμα, εντούτοις δεν είναι αλληλο-αποκλειόμενες έννοιες.

Η αναγνώριση της σχέσης ανάμεσα στην α) «αίσθηση» (sense) επαγγελματικής ταυτότητας, β) την επαγγελματική πρόσληψη της «αυτεπάρκειας» (self-efficacy), γ) παρακίνηση (motivation) και δ) εργασιακή ικανοποίηση (Flores & Day, 2006) και ανάμεσα στην ταυτότητα και την επαγγελματική γνώση/πρακτική (Loughran, 2006; Watson, 2006) έχει οδηγήσει στην διερεύνηση της κατασκευής της ταυτότητας μέσα από την αναζήτηση εκείνων των δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την ταυτότητα τους καθ' όλη την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Korthagen & Lagerwerf, 1996; Korthagen, 2004; Grion, 2009).

Σύμφωνα με τον Killian (2003), η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται μέσα από την κατανόηση της θεωρίας της διδασκαλίας/μάθησης και των δικών του εμπειριών (προσωπικών ή επαγγελματικών) καθώς υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός για να διδάξει αποτελεσματικά θα πρέπει να κατέχει:

1. Γνώσεις στο **γνωστικό αντικείμενο**.
2. Γνώσεις στο **πως οι μαθητές μαθαίνουν**.
3. Γνώσεις στα **παιδαγωγικά**.
4. Γνώσεις στην επικάλυψη αυτών των 3 τύπων, δηλαδή την **«παιδαγωγική γνώση αντικειμένου»** (PCK - *Pedagogical Content Knowledge*) (Shulman, 1987).

Υπό το πρίσμα της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας, αναδεικνύεται η προσωπική και πολύπλευρη φύση της μάθησης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Alsup, 2006; Luehman, 2007), ενώ η επαγγελματική ταυτότητα, ως μια συνεχή διαδικασία ανα-διερμηνείας των εμπειριών, επηρεάζεται **α) από την προσωπική ιστορία του ατόμου, β) τις κοινωνικές διαδράσεις και γ) διάφορους ψυχολογικούς και πολιτισμικούς παράγοντες** (Cooper & Olson, 1996).

Ο Kelchtermans (1993, όπως αναφέρεται στο Day et al., 2006) προτείνει ω βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού την **Αυτό-εικόνα** (*self-image*), την **Αυτό-εκτίμηση** (*self-esteem*), τα **Επαγγελματικά κίνητρα** (*job-motivation*), την **Αντίληψη περί αντικείμενου εργασίας** (*task-perception*) και τις **Μελλοντικές προοπτικές** (*future perspectives*).

Ενώ, ο Beijaard (1995) σε έρευνα του συμπεραίνει πως η επαγγελματική ταυτότητα επηρεάζεται από το **γνωστικό αντικείμενο** που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, τις **σχέσεις του (διάδραση) με τους μαθητές** και την **εμπειρία του εκπαιδευτικού από το σχολείο**.

Αναφορικά με τους λειτουργικούς ρόλους του εκπαιδευτικού, δηλαδή όλα αυτά που πρέπει να κάνει για να επιτελεί τις λειτουργίες που απαιτεί το επάγγελμα, οι Graham & Phelps (2003) απαντώντας

ουσιαστικά το κεντρικό ερώτημα «*τι είναι δάσκαλος;*» θέτουν τις εξής βασικές λειτουργίες που θα πρέπει να επιτελεί ο εκπαιδευτικός (Εικόνα 17):

- Να συνδυάζει την θεωρία με την πράξη.
- Να δημιουργεί ένα μαθησιακό κλίμα.
- Να ενστερνίζεται την δια βίου μάθηση.
- Να εργάζεται συνεργατικά με τους άλλους.
- Να ανταποκρίνεται σε κοινωνικά ζητήματα.
- Να αναπτύσσει δεξιότητες και στρατηγική για την διδασκαλία του.
- Να κατανοεί όντας εργαζόμενος στο σχολικό περιβάλλον.
- Να διατρέχει ένα ευρύ φάσμα προγράμματος σπουδών.



Εικόνα 17 – «*τι είναι δάσκαλος;*» (Graham & Phelps, 2003)

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού έχουν, τόσο τα **συναίσθημα** (Day et al., 2006), είτε θετικά: η αγάπη ως κοινωνική σχέση, η φροντίδα, η έκπληξη και η χαρά, ο ενθουσιασμός και η ευχαρίστηση μέσα από την πρόοδο των μαθητών, είτε αρνητικά: επαγγελματική αβεβαιότητα, σύγχυση, ανεπάρκεια, αμφιβολία, θυμός, άγχος, κούραση και απογοήτευση από την κακή πρόοδο ή συμπεριφορά των μαθητών, θλίψη, αίσθηση ανεπάρκειας/ντροπής όταν ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους του, όσο και το **επαγγελματικό άγχος** λόγω κοινωνικό-εκπαιδευτικών παραγόντων, ενδο-επικοινωνιακών παραγόντων, ανασταλτικών παραγόντων της μαθησιακής διαδικασίας και επαγγελματικών παραγόντων (Παππά, 2011).

Συνοψίζοντας οι Day et al. (2006) κατηγοριοποιούν τις παραμέτρους που επηρεάζουν την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Δομές σε μακρό-επίπεδο: **κοινωνικό/πολιτισμικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό.**



2. Δομές σε μέσο επίπεδο: **σχολεία και εκπαίδευση.**
3. Δομές σε μικρό-επίπεδο: **συνάδελφοι, μαθητές, γονείς.**
4. Προσωπικές βιογραφίες: **αξίες, αντιλήψεις, ιδεολογίες.**

Τέλος, σημαντική είναι η εργασία των Beijaard et al. (2004) η οποία αποτελεί μετα-έρευνα πάνω στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, τον καθορισμό χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας και την επαγγελματική ταυτότητα υπό το πρίσμα των προσωπικών ιστοριών του εκπαιδευτικού.

Σε αυτή την έρευνα, μεταξύ άλλων, αποτυπώνονται διάφορες σχετιζόμενες έννοιες και εξαρτήσεις όπως: *αυτό-αντίληψη, αναστοχασμός, προσωπική και κοινωνική ιστορία, βιογραφία, παραδόσεις, αντίληψη διδασκαλίας, ρόλοι, επαγγελματικός εαυτός, κοινωνικές δομές, αντίληψη περί επαγγελματικής κοινότητας, ευρύτερο θεσμικό, εκπαιδευτικό & πολιτισμικό πλαίσιο, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, γνωσιακές πηγές, portfolios, προσωπικότητα του ατόμου, δεξιότητες, επαγγελματική ικανοποίηση, αυτό-αξιολόγηση.*

Η ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας από τον εκπαιδευτικό, αποτελεί μια διαδικασία κατασκευής γνώσης (θεωρητικής και πρακτικής) μέσα από μια συνεχή ολοκλήρωση θεμάτων που αφορούν την διδασκαλία, τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό/κοινωνικό επίπεδο (Beijaard et al., 2004; Smith, 2007). Επιπλέον, ο Wenger (1998), μέσα από την δική του θεωρία κοινωνικής μάθησης διαμέσου των κοινοτήτων πρακτικής, υποστηρίζει πως η ταυτότητα αναπτύσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και μέσα από την συμμετοχή του ατόμου σε πολλαπλές κοινότητες.

Αυτή η έννοια της «**κοινωνικά κατασκευασμένης ταυτότητας**» (De Ruyter & Conroy, 2002) έχει μεγάλη σχέση με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, δεδομένου πως το πλαίσιο (*context*) στο οποίο διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης είναι ευμετάβλητο, καθώς αλλάζει το γνωστικό αντικείμενο, τάξη, ή σχολείο, κάτι το οποίο *εισάγει ένα βαθμό αβεβαιότητας στην αυτό-αντίληψη περί επαγγελματικού εαυτού από τον φοιτητή-ανερχόμενο εκπαιδευτικό* (Cattley, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη της έννοιας του επαγγελματισμού, γίνεται αντιληπτό πως η επαγγελματική ταυτότητα έχει τόσο περιεχόμενο όσο και δομή (Boreham & Gray, 2005) οι οποίες διαμορφώνονται στη συμβολή δημόσιων και ιδιωτικών αντιλήψεων και προσδοκιών για το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι οποίες αναπόφευκτα πηγάζουν από προσωπικές βιογραφίες και βιώματα.

Ειδικότερα, οι δημόσιες προσδοκίες αναδύονται από το σύγχρονο ανταγωνιστικό και απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον, τόσο ως διαμεσολαβούμενες δηλώσεις που συνιστούν «πολιτική», όσο και ως παράδοση ή κουλτούρα του επαγγέλματος.

Η «σύγκρουση» ανάμεσα στο περιεχόμενο και την δομή, το δημόσιο και το ατομικό που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού αναπαρίσταται στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 12), όπως έχει προσαρμοσθεί από τους Boreham & Gray (2005).

	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ (Τι σκεφτόμαστε για τον εαυτό μας)	ΔΟΜΗ (πως σκεφτόμαστε για τον εαυτό μας)
«Ιδρυματική» Ταυτότητα	<i>Τι είναι η διδασκαλία;</i> (ρόλοι/αποστολή)	<i>Πως αντιλαμβανόμαστε την διδασκαλία;</i> (ως επάγγελμα, ή ως παροχή υπηρεσιών;)
Ατομική Ταυτότητα	<i>Τι είμαι εγώ;</i> (σύμβουλος, φίλος, καθοδηγητής, ...)	<i>Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου;</i> (επίπεδα ψυχολογικής ωρίμανσης)

Πίνακας 12 – Ταυτότητα Εκπαιδευτικού: δομή/περιεχόμενο vs. δημόσιο/ιδιωτικό

Εξάλλου, σύμφωνα με το Foucault (1984, 1988) και όπως αναφέρεται από την Malshaw (2007), η ταυτότητα είναι πάντα επισφαλής και απρόοπτη μέσα στην σύνθετη αλληλεπίδραση των κοινωνικών δομών και των διαδικασιών της αυτό-διαμόρφωσης.

Στο πλαίσιο αυτό, είναι αδύνατο να αναφερόμαστε στην μάθηση της διδασκαλίας χωρίς να λάβουμε υπόψη μας την συμμετοχή των ανερχόμενων εκπαιδευτικών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, οι οποίοι αποτελούν ενεργά μέλη της μαθησιακής διαδικασίας κατασκευής νοήματος διαμέσου προσωπικών και κοινωνικών εμπειριών (Vygotsky, 1978).

Σύμφωνα δε και με τη βιβλιογραφία, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επαγγελματικές κοινότητες η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης ενισχύεται (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Lieberman, 2000; Little, 2002; Μαργετουσάκη & Μιχαηλίδης, 2005; Printy, 2008; Κώστας και συν., 2011) και ταυτόχρονα δυνητικά ενισχύεται και η διδακτική πρακτική (Barab et al., 2003; Schlager & Fusco, 2003; Gomez et al., 2008; Vescio et al., 2008; Γλέζου και Γρηγοριάδου, 2010).

Στην λογική αυτή, οι διαδικτυακές κοινότητες αποτελούν ένα δυνητικό μέσο επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς όπου μέσα από την συμμετοχή τους προσδοκούν είτε επαγγελματική εξειδίκευση και πιστοποίηση, είτε επαγγελματική στήριξη, καθοδήγηση και έμπνευση (Cornu, 2004; Lloyd & Duncan-Howell, 2010; Schlager et al., 2002; Whitehouse et al., 2010).

Υπό το πρίσμα της κοινωνικής θεωρίας της μάθησης του Wenger (1998) όπου η ταυτότητα αποτελεί ένα από τα τέσσερα δομικά στοιχεία της κοινότητας πρακτικής, ορίζονται πέντε διαστάσεις οι οποίες είναι χρήσιμες όταν αναφερόμαστε στην επαγγελματική ταυτότητα:

1. Η ταυτότητα ως **διαπραγματευόμενες εμπειρίες**.
2. Η ταυτότητα ως **συμμετοχή σε κοινότητα**.
3. Η ταυτότητα ως **μαθησιακό μονοπάτι** (*learning trajectory*).
4. Η ταυτότητα ως **σύνδεσμος πολύ-συμμετοχικότητας** σε διαφορετικές κοινότητες.
5. Η ταυτότητα ως μια **σχέση** ανάμεσα στο τοπικό (*local*) και το ευρύτερο (*global*).

Οι διαστάσεις αυτές έχουν εφαρμογή στην ανάπτυξη μιας αναθεωρημένης άποψης για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού καθώς λαμβάνουν υπόψη κοινωνικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες στην διαμόρφωση της ταυτότητας και αντικατοπτρίζουν την σύνδεση μεταξύ της πρακτικής και της ταυτότητας στο πλαίσιο συμμετοχής σε μια κοινότητα (Wenger, 1998).

## 5.6 Ταυτότητα Εκπαιδευόμενου Εκπαιδευτικού

### 5.6.1 Έννοιες-Ορισμοί

Η αρχική παιδαγωγική κατάρτιση αποτελεί την φάση προετοιμασίας, κυρίως για ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό ρόλο, αυτόν του εκπαιδευτικού και εμπεριέχει τον μετασχηματισμό του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού από τον ρόλο του φοιτητή σε αυτόν του δασκάλου.

Αν και οι σημαντικότερες αλλαγές στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας συμβαίνουν μετά την αποφοίτηση και την τοποθέτηση σε σχολείο και τάξη, εντούτοις η ανάπτυξη και διαμόρφωση της ταυτότητας εκπαιδευτικού δυναμικά ξεκινάει από την φάση προετοιμασίας (Walkington, 2005; Flores & Day, 2006; Luehmann, 2007), με αυτό που οι Flores & Day (2006) αποκαλούν «**Προ-Διδακτική Ταυτότητα**», δηλαδή την ταυτότητα που *αναδύεται μέσα από την εικόνα που έχει ο φοιτητής για τον εκπαιδευτικό μέσα από την δική του μαθητική ζωή, μέσα τις δικές του προσωπικές αντιλήψεις και πιστεύω για το τι σημαίνει καλός δάσκαλος και μέσα από τις θεωρίες μάθησης που έχει διδαχθεί.*

Αυτή η «πρώιμη ταυτότητα» αναδιαμορφώνεται και εμπλουτίζεται μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού καθώς ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός αποκτάει μεγαλύτερη κατανόηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μέσα από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες του τυπικού προγράμματος σπουδών (*curriculum*) και την διδακτική εμπειρία μέσα από τις πρακτικές σε σχολεία και τάξεις (Geijsel & Meijers, 2005; Korthagen & Vasalos, 2005).

### 5.6.2 Ρόλος της Ταυτότητας στους Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς

Η ανάπτυξη της ταυτότητας παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός (φοιτητής) «χτίζει» την αυτό-αντίληψη του για το επάγγελμα, μέσα από άρρητες διαδικασίες καθώς σταδιακά διατρέχει το πρόγραμμα σπουδών του:

- *απόκτηση θεωρίας από τα πανεπιστημιακά μαθήματα,*
- *απόκτηση εμπειρίας μέσα από την πρακτική άσκηση,*
- *σύνδεση που επιτυγχάνει (σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό) ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη* (Carrington et al., 2009).

Επιπλέον, και σε συνάρτηση με την έρευνα της Nias (1989, όπως αναφέρεται στο Day et al., 2006) διαφαίνεται πως η ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών **επηρεάζεται κυρίως μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον που δρουν.**



Οι Cooper & Olson (1996) πρώτοι διατύπωσαν την άποψη πως στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς ο «εαυτός» δεν έχει ακόμα αποκτήσει υπόσταση αλλά διαμορφώνεται μέσα από μια συνεχή διαδικασία απόκτησης εμπειριών σε καθημερινή βάση και πως η νοηματοδότηση αναπτύσσεται από τα άτομα μέσα από τη διάδραση, όπου ο «εαυτός» είναι μεταβλητή οντότητα.

Βάση αυτού μπορεί να ερμηνευθεί και η σύγκρουση που εμφανίζεται ανάμεσα στην γνώση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τα παιδιά η οποία εδράζει στις δικές τους προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες της δικής τους παιδικής ηλικίας και στα ορθολογικά μοντέλα και γνωσιακές δομές που διδάσκονται.

Αναφορικά με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, ο τρόπος που θα ανταποκριθούν στις προσδοκίες των άλλων (οικογένεια, συμφοιτητές, καθηγητές, δάσκαλοι, φίλοι), εξαρτάται από το τι βρίσκουν αποδεκτό οι ίδιοι, σε σχέση με τις εμπειρίες και το προσωπικό τους υπόβαθρο (Tickle, 2000).

Αυτή ακριβώς η αυτό-αντίληψη του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού μπορεί δυνητικά να αποτελέσει, είτε **εμπόδιο** στην αλλαγή και πρόοδο του, είτε **κίνητρο** (π.χ. εμπιστοσύνη στις δικές του δυνάμεις) ώστε να δοκιμάσει εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδακτική πρακτική του (Lamote & Engels, 2010).

Επιπλέον, στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, πέρα από την επιρροή των άλλων, σημαντικός είναι ο τρόπος οργάνωσης των πρακτικών ασκήσεων από τα Παιδαγωγικά Τμήματα και η μαθητεία κατά την παρατήρηση της σχολικής τάξης (Flores & Day, 2006).

Ο Loughran (2007) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευκαιρίες μάθησης και αναστοχασμού στη μάθηση (*learn-unlearn*) ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση (*awareness*) σε σχέση με τις ενέργειες τους και να καθορίσουν σε ατομικό επίπεδο πλέον την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Βάση της έρευνας τους πάνω στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού, οι Beijaard et al. (2004) αποτύπωσαν 4 ουσιαστικά χαρακτηριστικά:

1. Η διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί μια **συνεχή αναπτυξιακή διερμηνευτική/ανά-διερμηνευτική διαδικασία κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης** του και αντανάκλαται στο βασικό ερώτημα: «*ποιος είμαι ως εκπαιδευτικός αυτή τη δεδομένη στιγμή και ποιος θέλω να γίνω ως εκπαιδευτικός στο μέλλον*».
2. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού **εμπεριέχει πολλαπλές υπο-ταυτότητες, οι οποίες μπορεί να βρεθούν σε σύγκρουση μεταξύ τους κατά την διάρκεια των σπουδών αλλά κυρίως στη διάρκεια της πρακτικής**, φαινόμενο που συχνά αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως “*theory practice gap*” (Volkman & Anderson, 1998; Kelchtermans & Ballet, 2002) ή “*transfer problem*” (Korthagen & Kessels, 1999).
3. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί **είναι ενεργητικά μέλη της επαγγελματικής εξέλιξης τους**.

4. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, **θα αναπτυχθούν συναρτήσει και συγκεκριμένων προσδοκιών** (πρότυπα, βασικές δεξιότητες, κοινωνικά στερεότυπα), δηλαδή βάση του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο βρίσκονται. Ο τρόπος δε που θα υιοθετήσουν και ενσωματώσουν στην επαγγελματική τους ταυτότητα αυτού του είδους τις προσδοκίες, εξαρτάται από την προσωπικότητα τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους.

### 5.6.3 Διαστάσεις της Ταυτότητας Εκπαιδευμένων Εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρει η Cattley (2007) διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την πρόοδο και εξέλιξη της ταυτότητας των ανερχόμενων εκπαιδευτικών που ιδιαίτερα σε αυτή την πρώιμη φάση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, είναι αρκετά ευμετάβλητη.

Οι Zembylas (2003) και Sachs (2001) (όπως αναφέρονται στο Cattley, 2007) καταγράφουν ως παράγοντες τον **βαθμό της εμπιστοσύνης του ατόμου στον εαυτό του και την δύναμη των σχέσεων με τους άλλους, ειδικά με τους επιβλέποντες εκπαιδευτικούς στα σχολεία (μέντορες): η δυναμική σχέση ανάμεσα στον ακαδημαϊκό υπεύθυνο, τον μέντορα εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό, τον βοηθά να επανεξετάσει την ήδη διαμορφωμένη προσωπική του θεωρία και φιλοσοφία για την διδασκαλία, ειδικά στη φάση της πρακτικής άσκησης, διαδικασία που επιδρά στην αναδυόμενη επαγγελματική του ταυτότητα.**

Επίσης, παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ταυτότητας στους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς είναι η προσωπική βιογραφία (οικογένεια, δάσκαλοι, φίλοι), το γνωσιακό και μαθησιακό ακαδημαϊκό περιβάλλον και οι εμπειρίες από την διδακτική πρακτική (Lamote & Engels, 2010).

Στην έρευνα του ο Walkington (2005) αποτυπώνει τα εξής προ-απαιτούμενα για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού:

- i. **Ο στοχασμός πάνω στην δράση** (*reflection on action*) (Schön, 1883, 1987) ενισχύει τους λειτουργικούς ρόλους του και βοηθάει την περαιτέρω ανάπτυξη της ταυτότητας.
- ii. **Ανατροφοδότηση/καθοδήγηση** που θα βοηθήσει τους φοιτητές να αναπλαισιώσουν τις ήδη προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους και **χρόνος** για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε κριτικούς διαλόγους.
- iii. **Μετασχηματισμό** του άρρητου σε ρητό, μέσα από την καθοδήγηση του πανεπιστημίου και του σχολείου.
- iv. **Διαισθητική/στοχαστική πρακτική** που θα βοηθήσει τον φοιτητή να πάρει αποφάσεις με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του σε απρόβλεπτες εκπαιδευτικές περιστάσεις και όχι απλά να ανακαλέσει υφιστάμενες γνωσιακές δομές και πρακτικές.

Η συναισθηματική εμπειρία του φοιτητή κατά την πρακτική του άσκηση και η ποιότητα της ανατροφοδότησης σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δεξιότητες του και οι ευκαιρίες για αναστοχασμό πάνω



στην εκπαιδευτική πρακτική, διαδραματίζουν τον ρόλο τους στην ανάπτυξη της αυτεπάρκειας, του *εαυτού* και εν τέλει της επαγγελματικής ταυτότητας.

Επιπρόσθετα όμως, οι επαγγελματικές δεξιότητες του ανερχόμενου εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνοδεύονται, όπως και στον εν ενεργεία εκπαιδευτικό, από μια συνεχή αυτο-αμφισβήτηση (*self-questioning*) και προδιάθεση για Δια Βίου μάθηση.

Σύμφωνα με τον Richardson (1996), η προσωπική ιστορία του εκπαιδευτικού, οι μαθησιακές εμπειρίες και η τυπική γνώση (γνωστικά αντικείμενα και παιδαγωγική) επηρεάζουν τις αντιλήψεις και εντυπώσεις που έχει περί διδασκαλίας.

Στη βάση αυτή, οι Löfström et al. (2010) θεωρούν την ταυτότητα των ανερχόμενων εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της:

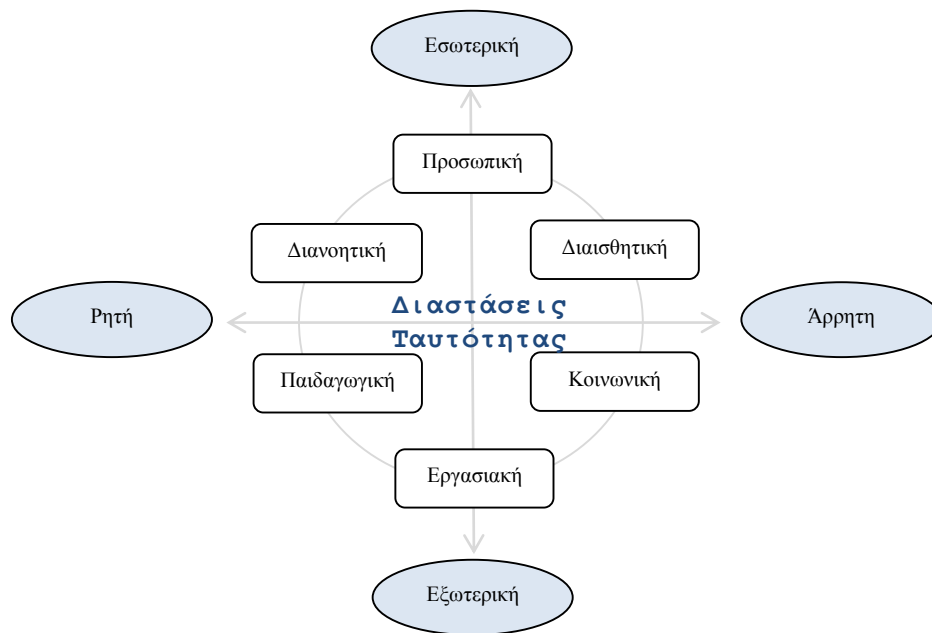
- **Επαγγελματικής Επιλογής:** οι προσδοκίες και τα «θέλω» του ατόμου από μια καριέρα και η έκταση στην οποία πιστεύει πως μπορούν όντως να εκπληρωθούν από το συγκεκριμένο επάγγελμα. Οι επιλογές αυτές επηρεάζονται από αλτρουιστικούς παράγοντες (π.χ. κοινωνική προσφορά), ενδογενείς παράγοντες (π.χ. η χαρά της διδασκαλίας) και εξωγενείς παράγοντες (π.χ. εργασιακή ασφάλεια).
- **Διδακτικής Εξειδίκευσης:** γνώση για το γνωστικό αντικείμενο (=ακαδημαϊκή γνώση), γνώση για τη διδακτική (= δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων → {σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση} ως επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας) και γνώση για την παιδαγωγική (= κατανόηση ανθρώπινης σκέψης, συμπεριφοράς, επικοινωνίας). Αυτό συνάδει και με τα συμπεράσματα των Shulman (1986) και Beijjaard et al. (2000), υπό την έννοια πως η διδακτική εξειδίκευση στο ρόλο του εκπαιδευτικού αποτελεί ουσιαστικά το σημείο ολοκλήρωσης της γνώσης του αντικειμένου προς διδασκαλία και της κατανόησης της ανθρώπινης μάθησης, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή και αποδοτική η διευκόλυνση (*facilitation*) συγκεκριμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Επίσης, οι Lamote & Engels (2010) διερεύνησαν δύο βασικούς δείκτες σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των ανερχόμενων εκπαιδευτικών, δηλαδή:

- Τον **επαγγελματικό προσανατολισμό** (*professional orientation*) = διερμηνεία από τους φοιτητές των ρόλων τους ως εκπαιδευτικοί.
- Τον **προσανατολισμό έργου** (*task orientation*) = παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο, τους εκπαιδευτικούς στόχους και την διδακτική προσέγγιση.

Τους δείκτες αυτούς τους συσχέτισαν με τις διαστάσεις της αυτεπάρκειας (*self-efficacy*), της δέσμευσης στο διδακτικό έργο και στην αυτό-αντίληψη των ανερχόμενων εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας την θετική επίδραση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές.

Τέλος, σημαντική ήταν η έρευνα της Payne (2006) η οποία κατέληξε σε ένα βασικό μοντέλο (Εικόνα 18), το οποίο εμπερικλείει όλες τις βασικές διαστάσεις στις οποίες αναλύεται η επαγγελματική ταυτότητα του ανερχόμενου/νέου εκπαιδευτικού. Το μοντέλο αυτό έχει ιδιαίτερη αξία διότι συγκεντρώνει βασικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας τα οποία έχουν ήδη παρουσιασθεί από άλλες έρευνες, ολοκληρώνοντας τα μέσα σε ένα ενιαίο και διακριτό πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει σημαντικό βαθμό αντικειμενοποίησης της έννοιας και συνεπώς παρακολούθησης της ως μια εν εξελίξει διαδικασία. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια αναπαράσταση σε 2 διαστάσεις, όπου ο κάθετος άξονας αναπαριστά το συνεχές μεταξύ των **εσωτερικών** και **εξωτερικών** επιδράσεων στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας και ο οριζόντιος άξονας αναπαριστά το συνεχές ανάμεσα στις **ρητές** και **άρρητες** προσδοκίες των ανερχόμενων εκπαιδευτικών. Η αναπαράσταση αυτή αντανακλά την πολυπλοκότητα της προσέγγισης στην έννοια της ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού και τις αντίρροπες δυνάμεις που εξασκούνται στον ανερχόμενο εκπαιδευτικό στην προσπάθεια του να αρχίσει να διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα.



Εικόνα 18 – Διαστάσεις ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού (Payne, 2008)

Στο επόμενο πίνακα, αποδίδεται το νόημα των επιμέρους διαστάσεων (Πίνακας 13) σε σχέση με προσδοκίες και επιδράσεις στον ανερχόμενο εκπαιδευτικό.

Διαστάσεις Ταυτότητας	Επιμέρους στοιχεία/χαρακτηριστικά (ενδεικτικά)
Προσωπική	Αποτελεί εσωτερική και ατομική διάσταση για κάθε ανερχόμενο εκπαιδευτικό. Περικλείει τις προσωπικές ιστορίες και το ιστορικό υπόβαθρο του στα σχολικά χρόνια, τις σχέσεις του με τους δασκάλους, προσωπικές αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού και τη φύση της διδασκαλίας.

Διαστάσεις Ταυτότητας	Επιμέρους στοιχεία/χαρακτηριστικά (ενδεικτικά)
	Πρωτίστως, αυτά τα προσωπικά βιώματα ο ανερχόμενος εκπαιδευτικός τα «κουβαλάει» μαζί του στη τάξη και καθορίζουν την δική του αίσθηση καθήκοντος και βαθμό προσήλωσης στην πρόοδο των μαθητών του.
Διαισθητική	<b>Η διάσταση αυτή περικλείει για τον ανερχόμενο εκπαιδευτικό ικανότητα κρίσης, διαίσθησης και εμπιστοσύνη στον εαυτό του.</b> Αφορά όλες τις αποφάσεις που πρέπει να λαμβάνει στην καθημερινή πρακτική και τα «αντανακλαστικά» που πρέπει να δείχνει μπροστά σε απρόβλεπτες καταστάσεις στην τάξη. Και επίσης, την στάση του υποκειμένου απέναντι στην διδασκαλία ως λειτουργήμα.
Κοινωνική	<b>Η διάσταση αυτή αφορά τη διδασκαλία ως μια κοινωνική διεργασία.</b> Περικλείει σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και γενικά την ευρύτερη σχολική κοινότητα, διαμέσου των οποίων ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την επαγγελματική του υπόσταση σε σχέση με τους άλλους.
Εργασιακή	<b>Η διάσταση αυτή αφορά τις προκλήσεις και τις αξίες της εργασίας, ζητήματα διάρθρωσης και δομής της εργασίας.</b> Σχετίζεται με την περιοχή που βρίσκεται η εκπαιδευτική μονάδα, το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού εκτός σχολικής τάξης, καθώς και τις απαιτήσεις της πολιτείας σε θέματα πιστοποίησης. Επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το πολιτειακό, περιφερειακό και τοπικό θεσμικό πλαίσιο.
Παιδαγωγική	<b>Η διάσταση αυτή εμπρικλείει ρόλους και ευθύνες της εκπαιδευτικής πρακτικής.</b> Π.χ., τις παιδαγωγικές-διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες του εκπαιδευτικού, την διαχείριση της σχολικής τάξης, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, κ.ά.
Διανοητική	<b>Αφορά την γνώση περιεχομένου στη διδακτική πρακτική (content knowledge).</b> Σχετίζεται με θέματα όπως η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ΤΠΕ.

Πίνακας 13 – Στοιχεία ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού (Payne, 2008)

## 5.7 Σύνοψη Κεφαλαίου

Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού και η ανάγκη επαγγελματοποίησης του επαγγέλματος, αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο έντονου διαλόγου.

Στην εποχή του μεταμοντερνισμού, ο εκπαιδευτικός είναι πλέον μέλος μιας ευρείας σχολικής κοινότητας, έχει συλλογική ευθύνη, συνεργάζεται με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, αξιολογείται, προσαρμόζει την διδασκαλία του αναλύοντας τις μαθησιακές ανάγκες/προβλήματα των μαθητών και μετέχει ενεργά στη Δια Βίου Μάθηση.

Ταυτόχρονα όμως, το πέρασμα από τον επαγγελματισμό στον νέο επαγγελματισμό, υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, του δημιουργεί νέες προσδοκίες, υποχρεώσεις, φόρτο εργασίας και συναισθηματική φόρτιση.

Στο επίκεντρο αυτού του μετασχηματιστικού πλαισίου βρίσκονται οι αντιλήψεις που έχει ο εκπαιδευτικός για το επάγγελμα του, για τον εαυτό του ως επαγγελματία, για τις διδακτικές του πρακτικές, την θεωρητική του κατάρτιση, το κοινωνικό, γνωστικό και ψηφιακό κεφάλαιο που έχει



αναπτύξει ή αγωνίζεται να αναπτύξει και εν ολίγοις, όλα αυτά τα στοιχεία που συλλογικά διαμορφώνουν την ταυτότητα του ως άτομο, αλλά κυρίως ως εκπαιδευτικό.

Η διαδικασία της μορφοποίησης ταυτότητας εκπαιδευτικού, με όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία θα χαρακτηρίζουν ένα καλό επαγγελματία της εκπαίδευσης, αρχίζουν ήδη να διαμορφώνονται από τα σχολικά χρόνια και εν συνεχεία μέσα από τις προπτυχιακές σπουδές στα Παιδαγωγικά Τμήματα, όπου οι φοιτητές μεταφέροντας τις προσωπικές τους αντιλήψεις και ιστορίες, καλούνται να διαμορφώσουν την αντίληψη τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων και εν συνεχεία την σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, διαμέσου των πρακτικών ασκήσεων στα σχολεία.

Η ανάπτυξη της ταυτότητας πρέπει να αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και όπως ο Loughran (2007) υποστηρίζει, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευκαιρίες μάθησης και αναστοχασμού στη μάθηση ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση (*awareness*) σε σχέση με τις ενέργειες τους και να καθορίσουν σε ατομικό επίπεδο πλέον την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αποτελεί πλέον βασικό ερευνητικό ζητούμενο, τόσο η πληρέστερη κατανόηση της διαδικασίας διαμόρφωσης της ταυτότητας στους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς, ειδικά κατά την μετάβαση τους από το θεωρητικό πλαίσιο των σπουδών στο πρακτικό επίπεδο της σχολικής τάξης, όσο κυρίως μεθόδων ενδυνάμωσης αυτής της διαδικασίας, ώστε ο φοιτητής δυνητικά να αποκτή ουσιαστικότερη «σύνδεση» με το επάγγελμα που θα κληθεί να υπηρετήσει στο μέλλον.

Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να βοηθήσει σημαντικά η ύπαρξη τεκμηριωμένων μοντέλων αντικειμενοποίησης και παρακολούθησης της επαγγελματικής ταυτότητας του ανερχόμενου εκπαιδευτικού, με στόχο την καλύτερη κατανόηση της, τόσο ως έννοια όσο και ως φαινόμενο/διεργασία, γεγονός που δυνητικά μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των Παιδαγωγικών Τμημάτων έτσι ώστε να δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση όλων των διαστάσεων της ταυτότητας του υποψήφιου εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, φαίνεται πως ένα τέτοιο μοντέλο αποτελεί το πλαίσιο των 6 διαστάσεων της Payne (2008) το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα αναλυτικό εργαλείο το οποίο βοηθάει τον ερευνητή να μελετήσει τεκμήρια από εκπαιδευτικές διεργασίες και δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ένας φοιτητής-υποψήφιος εκπαιδευτικός και να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τις διαστάσεις και διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στην επαγγελματική του ταυτότητα.



«...γνώθι σαυτόν...»

(Χείλων Δαμαγήτου ο Λακεδαιμόνιος, 6<sup>ος</sup> αι. π.χ.)

---

## Κεφ. 6 - Ο Στοχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη

### 6.1 Εισαγωγή

Με αφετηρία την θεωρία του πραγματιστή John Dewey και την μετάβαση από το νεωτερικό στο μετα-νεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το κεφάλαιο αυτό οριοθετεί ιστορικά και εννοιολογικά την διαδικασία του στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη και εστιάζει στην προσέγγιση του Donald A. Schön περί στοχαζόμενου επαγγελματία.

Αναλύονται τα βασικότερα μοντέλα περιγραφής, αναπαράστασης και αντικειμενοποίησης των επιμέρους φάσεων της διαδικασίας ανάπτυξης του στοχασμού, ή αλλιώς των επιπέδων στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη, βάση της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Εν συνεχεία, υποστηρίζεται η χρησιμότητα του στοχασμού στην επαγγελματική πρακτική, στην διδακτική/παιδαγωγική διαδικασία, στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και του ανερχόμενου εκπαιδευτικού.

Τέλος, παρουσιάζονται τεχνικές και μέθοδοι πρόκλησης και ενδυνάμωσης του στοχασμού κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την κοινωνική διάσταση του, διαμέσου της σχεσιακής γνώσης και του διαλογικού στοχασμού.

### 6.2 Ιστορική Προσέγγιση

Αναφορές της έννοιας της στοχαστικής σκέψης συναντώνται από τον 6<sup>ο</sup> αι. π.χ., όπως για παράδειγμα στο έργο αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων όπως ο «Μένων» του Πλάτωνα και τα «Ηθικά Νικομάχεια» του Αριστοτέλη, στα διδάγματα του Κομφούκιου και του Λάο Τσου στην Κίνα, του Βούδα στην Ινδία, κ.ά.. Νεότερες αναφορές συναντώνται στο διαφωτισμό και το φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού στις Η.Π.Α. στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι. (Brookfield, 1995; Καλαϊτζοπούλου, 2000; Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007; Κασούτας, 2007; Κόκκος, 2010; Rocco, 2010; Boulton & Hramiak, 2012).

### 6.2.1 Η Παρακαταθήκη του Dewey

Η έννοια της στοχαστικής σκέψης υπήρξε για πρώτη φορά αντικείμενο συστηματικής έρευνας στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, από τον Αμερικανό φιλόσοφο και παιδαγωγό **John Dewey** (1859-1952). Τόσο ιστορικά όσο και εννοιολογικά ο Dewey παρέχει τη βάση για την κατανόηση του στοχασμού στο εκπαιδευτικό έργο, διερευνώντας τη στοχαστική διαδικασία και τη σχέση της με την εκπαιδευτική πράξη, όντας επηρεασμένος από τον Πραγματισμό (Hatton & Smith, 1995). Μέσα από το βιβλίο του με τίτλο «*How We Think*» (1933) προσέγγισε την έννοια του στοχασμού ως την:

*«ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει, η οποία περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στερεή βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου» (Dewey, 1933, σ.9).*

Η προσέγγιση αυτή ανέδειξε μεταξύ άλλων:

**A)** Μια ευρεία διάσταση στην έννοια του στοχασμού, καθώς ο Dewey δεν την περιόρισε-πλαισίωσε μόνο στην ανάλυση γνώσεων και πεποιθήσεων και στην στόχευση της βελτίωσης της συμπεριφοράς, αλλά εισήγαγε την αντίληψη ότι οι άνθρωποι μπορεί να θέσουν το αντιληπτικό τους σύστημα σε αμφισβήτηση και να αναδημιουργήσουν την προσωπική τους πορεία και την κοινωνική πραγματικότητα, μέσα από την ενεργητική και αυτοδύναμη σκέψη τους (Κόκκος, 2010).

**B)** Τέσσερα βασικά ζητήματα/ερωτήματα, τα οποία οριοθετούνται από τους Hatton & Smith (1995), μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση:

- **Ο στοχασμός περιορίζεται μόνο στη σκέψη πάνω στη δράση, ή είναι αλληλένδετος με τη δράση;**
  - ✓ *Ο στοχασμός αποτελεί μια μορφή/έκφραση της ανθρώπινης σκέψης αλλά και ταυτόχρονα συνδέεται άρρηκτα με τη πράξη σε ένα ενιαίο κύκλο που περιλαμβάνει σύμφωνα με τον Dewey την υλοποίηση λύσεων όταν τα προβλήματα έχουν υποστεί επεξεργασία με τη σκέψη.*
- **Ο στοχασμός αποτελεί μια σχετικά άμεση και βραχυπρόθεσμη διαδικασία, ή είναι μια μακροπρόθεσμη και συστηματική διαδικασία;**
  - ✓ *Ο στοχασμός, είτε μπορεί να απαιτεί ταυτόχρονα σκέψη και δράση όντας μέσα στην εκπαιδευτική περίπτωση (βραχυπρόθεσμος στοχασμός), είτε να απαιτεί αποστασιοποίηση από την περίπτωση και εκ των υστέρων σκέψη (μακροπρόθεσμος στοχασμός).*
- **Από τη φύση του ο στοχασμός αποτελεί μια διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα πάντα στη βάση της ύπαρξης ενός προβλήματος που απαιτεί λύση, ή όχι;**
  - ✓ *Αν και αρχικά διαφάνηκε πως ο στοχασμός σχετιζόταν με την επίλυση προβλημάτων, σύγχρονες προσεγγίσεις θεωρούν πως ο στοχασμός υφίσταται και σε διαφορετικά πλαίσια*



όπως επεξεργασία ενός συμβάντος στην διάρκεια μιας ομαδο-συνεργατικής δράσης, ανάλυσης μιας αναφοράς για την εξαγωγή συμπερασμάτων, συγγραφής ημερολογίου στην διάρκεια μιας πρακτικής άσκησης, κ.λ.π.

- **Το άτομο που στοχάζεται λαμβάνει υπόψη του ευρύτερες ιστορικές, πολιτισμικές και πολιτικές αξίες στην πλαισίωση και ανα-πλαισίωση (framing-reframing process) πρακτικών προβλημάτων που διερευνά και προσπαθεί να επιλύσει;**

- ✓ *Ναι, αποτελώντας μια διαδικασία που έχει οριοθετηθεί στη βιβλιογραφία ως «κριτικός στοχασμός» (critical reflection) (Noordhoff & Kleinfeld, 1998; Smyth, 1989; Gore & Zeichner, 1991) και υπονοεί την αποδοχή μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας μαζί με την αντίστοιχη επιστημολογία και τις υποθέσεις και δεν εξαντλείται σε μια δημιουργική αυτό-κριτική της δράσης με στόχο την αυτό-βελτίωση του υποκειμένου.*

Σύμφωνα με τον Dewey, οι πράξεις διακρίνονται σε «μηχανικά επαναλαμβανόμενες» οι οποίες καθοδηγούνται από παράγοντες όπως η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και συνεπώς είναι στατικές και δύσκολα υπόκεινται σε αλλαγές και σε «στοχαστικές», οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της έκπληξης που γεννά μια πρωτόγνωρη και προβληματική κατάσταση που δεν μπορεί να αντιμετωπισθεί, στηρίζονται σε συνεχή αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη και οδηγούν σε ευελιξία, συνεχή ανάλυση και κοινωνική επίγνωση. Υποστήριξε δε, πως ο στοχασμός συντελείται σε πέντε βήματα: α) το αίσθημα της δυσκολίας που γεννά ένα πρόβλημα, β) ο προσδιορισμός της δυσκολίας, γ) η διατύπωση πιθανών λύσεων του προβλήματος, δ) η διατύπωση επιχειρημάτων και ε) η περαιτέρω παρατήρηση και ο πειραματισμός που οδηγούν στην αποδοχή ή στην απόρριψη των παραπάνω επιχειρημάτων (Dewey, 1930:72). Επιπλέον έθεσε και τα τρία βασικά δομικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ώστε να αναπτύξει στοχαστική σκέψη (αποτελούν σύμφωνα με τους Harrington et al. (1996) μια λειτουργική προσέγγιση στην έννοια), δηλαδή:

1. Να έχει «ανοικτό» τρόπο σκέψης (*open-mindedness*), μέσα από τη παραδοχή και αναγνώριση της εγκυρότητας των απόψεων των άλλων.
2. Να χαρακτηρίζεται από **υπευθυνότητα** (*responsibility*), μέσα από τη θεώρηση των ηθικών και δεοντολογικών συνεπειών μιας επιλογής του.
3. Να **δίνεται** σε αυτό που κάνει (*wholeheartedness*), δηλαδή να ανταποκρίνεται ολόθυμα στις ευθύνες που απορρέουν μέσα από τους ρόλους που έχει αποδεχτεί στα πλαίσια του επαγγέλματος του.

Επομένως, όπως αναφέρει η Καλαϊτζοπούλου (2000), για το Dewey «στοχασζόμενος» εκπαιδευτικός είναι εκείνος που κατέχει και τα τρία ανωτέρω χαρακτηριστικά και τα οποία τα συνδυάζει με τις απαραίτητες ικανότητες για τη διεξαγωγή έρευνας, δηλαδή τις ικανότητες της παρατήρησης, ανάλυσης και αξιολόγησης.

### 6.2.2 Από τον νεωτερισμό στο μετανεωτερισμό

Λίγες δεκαετίες αργότερα, η προσέγγιση του Dewey αποτέλεσε σημείο αναφοράς στον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών σε σχέση με την έως τότε παραδοσιακή προσέγγιση, δηλαδή το νεωτερικό μοντέλο.

Το **νεωτερικό μοντέλο** (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002; Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007) έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- προασπίζεται την αντικειμενικότητα, δηλαδή η γνώση θεωρείται προ υπάρχουσα και δεδομένη οντότητα, την οποία ο άνθρωπος μπορεί να ανακαλύψει μέσω της επιστήμης (*η γνώση ταυτίζεται με τη βασική και εφαρμοσμένη επιστήμη* – «τεχνικός ορθολογισμός» (Καλαϊτζοπούλου, 2010))
- ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σχετικά εύκολος αφού έχει οδηγό τις αξίες και επιστημολογικές αρχές των παραδοσιακών, σχετικά σταθερών, «νεωτερικών» κοινωνιών,
- ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ο τύπος του «αλάθητου» ειδήμονα (νεωτερικός επαγγελματίας) και περιορίζεται στην επίλυση προβλημάτων βάση της επιστημονικής θεωρίας και τεχνολογίας και συνεπώς,
- ο εκπαιδευτικός επαγγελματισμός βασίζεται στη συνεχώς αυξανόμενη εξειδίκευση και στον αυστηρό καταμερισμό και θεμελιώνεται στη βάση της επιστημονικής γνώσης των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, την οποία ο εκπαιδευτικός-ειδήμονας καλείται τεχνοκρατικά να εφαρμόσει μέσα στη τάξη, και τέλος
- το ενδιαφέρον επαγγελματοποίησης του διδασκαλικού επαγγέλματος εστιάζει σε εξειδικευμένες οργανωτικές και διδακτικές δεξιότητες.

Βασικός λόγος αμφισβήτησης αυτού του μοντέλου αποτέλεσαν ερευνητικές διαπιστώσεις, κυρίως σε Αγγλοσαξονικά εκπαιδευτικά συστήματα (δεκαετία '70), σε σχέση με την αναποτελεσματικότητα της σύνδεσης της θεωρίας του εκπαιδευτικού προγράμματος και της πρακτικής στο σχολείο, οδηγώντας στο φαινόμενο του «προβλήματος μετάβασης του νέου εκπαιδευτικού από το πανεπιστήμιο στην σχολική τάξη» (*“transfer problem”*) (Korthagen & Kessels, 1999).

Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό, πολλές από τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις που αναπτύχθηκαν κατά την διάρκεια των σπουδών, χάνουν το νόημα τους μέσα στην καθημερινή πρακτική του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί διέρχονται μια αρκετά διακριτή μετάβαση στάσης/συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του 1<sup>ου</sup> έτους διδασκαλίας στη τάξη, κυρίως προσαρμοζόμενοι στις τρέχουσες πρακτικές του σχολείου και όχι στις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις στη παιδαγωγική και διδακτική, που ήδη «μεταφέρουν» μαζί τους από το πανεπιστήμιο. Βασική αιτία αυτού του φαινομένου, μεταξύ άλλων, αποτέλεσε η αδυναμία επιτυχούς σύνδεσης θεωρίας και πράξης μέσα στο πρόγραμμα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών (Wubbels et al., 1997).



Συνέπεια αυτής της προβληματικής αποτέλεσε, μεταξύ άλλων ερευνητικών προσεγγίσεων:

- το κίνημα του «**σκεπτόμενου εκπαιδευτικού**» (“*teacher thinking movement*”) με αναδυόμενες έννοιες όπως *προσωπικές θεωρίες, εικόνα του εκπαιδευτικού, στοχασμός, εννοιολογική μεταβολή, ανησυχίες/αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών* κ.λ.π. (Clark, 1986 όπως αναφέρεται στο Korthagen & Kessels, 1999),
- η προσέγγιση της «**ρεαλιστικής εκπαίδευσης**» (“*realistic education*”) με πρωτεργάτη τον Ολλανδό μαθηματικό Hans Freudenthal με έμφαση σε έννοιες όπως *διερεύνηση και αναστοχασμός, ομαδική εργασία, πρακτική εξάσκηση (hands-on activities)* (Freudenthal, 1991 όπως αναφέρεται στο Korthagen & Kessels, 1999).

Σε αντίθεση λοιπόν με το πλαίσιο της *νεωτερικότητας*, στο πλαίσιο της **μετανεωτερικότητας** το ενδιαφέρον στρέφεται σε μια προσπάθεια ανάλυσης των διλλημάτων και των ασαφών και συγκεχυμένων καταστάσεων του χώρου της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στις αξίες, δεοντολογία και ήθος που πρέπει να διέπει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007).

Βασικά γνωρίσματα του φιλοσοφικού πλαισίου της μετανεωτερικότητας (ή του μεταμοντερνισμού) αποτελούν μεταξύ άλλων, η *αμφισβήτηση* εννοιών όπως μέσα, αποτελεσματικότητα, καθολικότητα, γενικοί νόμοι, γραφειοκρατία και μαζί τους οι πρακτικές που συνεπάγονται, ενώ προκρίνονται έννοιες με έμφαση στους σκοπούς και τις αξίες όπως η *αυτονομία, η χειραφέτηση, η μοναδικότητα, η δημοκρατία* (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002; Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007), γεγονός που σχετίζεται άμεσα και με βασικές διεργασίες των τελευταίων ετών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, όπως η ραγδαία εξέλιξη και εξάπλωση των Νέων Τεχνολογιών, καθώς και η πολυπολιτισμικότητα, η εκδημοκράτιση και η δημογραφική διαφοροποίηση της σύγχρονης κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2005).

Έτσι, από την δεκαετία του 1980, οι έννοιες του στοχασμού και της στοχαστικής διδασκαλίας απέκτησαν ερευνητική δυναμική στο τομέα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σχετιζόμενες με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Η ιδέα πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέτουν ως υποκείμενο κριτικής ανάλυσης την ίδια τους τη συμπεριφορά έχοντας πλήρη ευθύνη των πράξεων τους, συνέπεσε με την ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα υπερβαίνει λιμνάζουσες πρακτικές στην απόκτηση βασικών συμπεριφορικών δεξιοτήτων και θα οδηγεί σε συστηματικές και ορθολογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δηλαδή στον πυρήνα του *επαγγελματισμού* (Korthagen, 1993).

### 6.2.3 Η Προσέγγιση του Schön

Επηρεασμένος εν μέρει από την προσέγγιση του Dewey για την δράση που βασίζεται στο στοχασμό, ο **Donald A. Schön** (1930-1997) αποτέλεσε τον σημαντικότερο θεωρητικό του στοχασμού κατά την δεκαετία του ‘80, επηρεάζοντας μέχρι σήμερα, σε πολύ μεγάλο βαθμό, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Καλαϊτζοπούλου, 2010) αφού *συνέδεσε την έννοια του στοχασμού με την επαγγελματική πρακτική και*



βοήθησε να φανεί πιο καθαρά πως ο στοχασμός μπορεί να αποτελέσει κομμάτι της καθημερινής επαγγελματικής ζωής, μελετώντας ένα ευρύ σύνολο επαγγελματικών πεδίων.

Εκκινώντας από την βασική θέση πως η επαγγελματική δράση δεν μπορεί να εκληφθεί ως μια εφαρμοσμένη επιστήμη όπου απλά οι θεωρίες εφαρμόζονται στη πράξη, ο Schön υποστηρίζει πως μια τέτοια προσέγγιση υποτιμά την υποκείμενη τέχνη του επαγγέλματος, διότι ο επαγγελματίας μπορεί να ανα-πλαισιώνει ένα πρόβλημα καθώς εργάζεται σε αυτό, να ελέγχει τις διάφορες διερμηνείες και λύσεις και να συνδυάζει τον στοχασμό και τη δράση (Calderhead, 1989).

Στο έργο του (Schön, 1983; Schön, 1988) κυριαρχούν οι έννοιες της **πρακτικής γνώσης** ή «γνώση της πρακτικής» (*knowing-in-action*), του **στοχασμού πάνω στη δράση** (*reflection-on-action*) και του **στοχασμού κατά τη δράση** (*reflection-in-action*):

### Πρακτική Γνώση

Η πρακτική γνώση, είναι η γνώση των έμπειρων και ικανών επαγγελματιών, βάση της οποίας (σε συνδυασμό με την «ακαδημαϊκή γνώση» που αντιστοιχεί στις σπουδές) προβαίνουν στην επιτυχή εκτέλεση των καθημερινών τους καθηκόντων και στη λήψη αποφάσεων άμεσα (Korthagen, 1993). Κυριότερο χαρακτηριστικό αυτής της γνώσης είναι ότι πρόκειται για μια «σιωπηρή γνώση» (αναφέρεται και ως «*άρρητη γνώση*» από τον Polanyi, 1967), καθώς οι επαγγελματίες προβαίνουν συνεχώς σε κρίσεις και αποφάσεις, χωρίς όμως να είναι σε θέση να δηλώσουν τους κανόνες βάσει των οποίων ενεργούν και τη θεωρία στην οποία βασίζονται. Συνεπώς, αποδεικνύεται πολύ χρήσιμη για τους επαγγελματίες, γιατί μπορούν και προβαίνουν στην επιτυχή εκτέλεση των καθημερινών τους καθηκόντων και τη λήψη αποφάσεων, σχεδόν ενστικτωδώς.

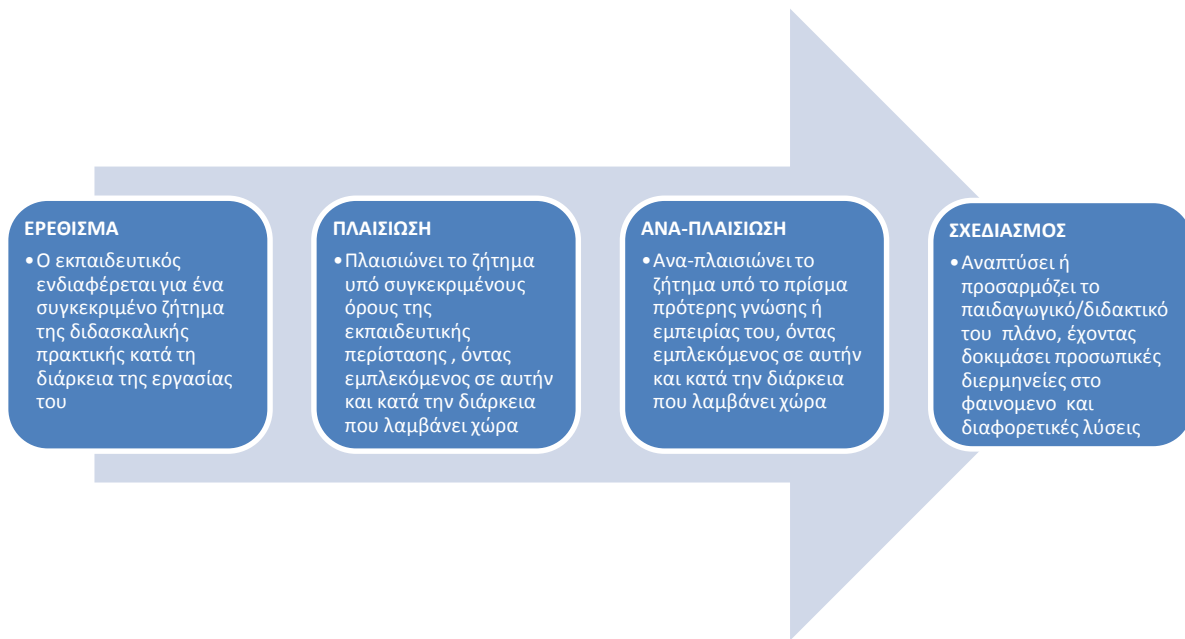
### Στοχασμός πάνω στην Δράση

Σύμφωνα με τον Schön (Καλαϊτζοπούλου, 2010:29) οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω στη δράση τους κάθε φορά που σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο η πρακτική γνώση που κατέχουν τους οδήγησε σε αποτελέσματα για τα οποία δεν ήταν προετοιμασμένοι. Ο στοχασμός αυτός λαμβάνει χώρα είτε μετά την δράση, είτε κατά τη διάρκεια της δράσης αλλά σε ένα μεσοδιάστημα αποστασιοποίησης και σκέψης. Στο στοχασμό πάνω στη δράση ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει την διαδικασία της διδασκαλίας του εκ των προτέρων και αξιολογεί τα αποτελέσματα εκ των υστέρων, δηλαδή «*κοιτά πίσω*» για να ελέγξει αν οι υποθέσεις και πεποιθήσεις του στηρίζονται σε λογικές βάσεις (Yang, 2009).

### Στοχασμός κατά τη Δράση

Αντιθέτως, στο στοχασμό κατά τη δράση ο εκπαιδευτικός συνεχώς εξετάζει την διαδικασία της διδασκαλίας του ώστε να κάνει τις απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές διορθωτικές παρεμβάσεις. *Η διαδικασία εμπεριέχει διαδοχικά στοχασμό και δράση, υπονοώντας πως ο επαγγελματίας έχει επιτύχει*

ένα επίπεδο ικανοτήτων (*competences*) που του επιτρέπει να σκέφτεται στιγμιαία σε σχέση με το τι συμβαίνει και να αναπροσαρμόζει τις δράσεις του ακαριαία. Ανάμεσα στο στοχασμό και τη δράση παρεμβάλλονται σύμφωνα με το Schön η εκτίμηση της κατάστασης και η επανεκτίμηση της μετά τη δράση, κ.ό.κ. Επιπρόσθετα, επειδή ο στοχασμός κατά τη δράση δρα «προσθετικά», μπορεί να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό του ρεπερτορίου του εκπαιδευτικού με παραδειγματικές περιπτώσεις από τις οποίες ο επαγγελματίας μπορεί να συνθέσει νέες παραλλαγές.



Εικόνα 19 – Η προσέγγιση του Schön για τον στοχασμό «κατά τη δράση»

Σε πραγματικές συνθήκες, ο στοχασμός πάνω ή κατά τη δράση αντιστοιχεί σε περιπτώσεις όπου οι επαγγελματίες επαναλαμβάνοντας την ίδια πρακτική οδηγούν την δράση τους σε απρόσμενα αποτελέσματα με συνέπεια την ύπαρξη του χαρακτηριστικού της *έκπληξης* (σε αυτή την περίπτωση η πρακτική γνώση από μόνη της δεν επαρκεί στο να εξηγήσει π.χ. κάποια απρόσμενα αποτελέσματα σε μια καθημερινά επαναλαμβανόμενη δράση): **η αντίδραση σε αυτή την έκπληξη η οποία γεννά και καινούργιες καταστάσεις αποτελεί τον στοχασμό, δηλαδή την άσκηση διαδραστικών και διερμηνευτικών δεξιοτήτων στην ανάλυση και επίλυση σύνθετων και αμφίσημων προβλημάτων.**

Και οι δύο περιπτώσεις στοχασμού εμπεριέχουν ορθολογικές και δεοντολογικές διαδικασίες που οδηγούν στην επίτευξη αιτιολογημένων κρίσεων σε σχέση με επιθυμητούς τρόπους δράσης (Hatton & Smith, 1995). Ο Schön (Καλαϊτζοπούλου, 2010:29) περιγράφει τρία χαρακτηριστικά του στοχασμού κατά τη δράση:

- i. **Ο στοχασμός είναι μια συνειδητή διαδικασία**, με τις σκέψεις να κατευθύνονται προς το φαινόμενο και αντίστροφα.



- ii. **Ο στοχασμός είναι μια κριτική διαδικασία**, καθώς υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στην πρακτική γνώση.
- iii. **Ο στοχασμός οδηγεί στον άμεσο και επιτόπιο πειραματισμό.**

Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο επαγγελματίας καλείται να απαντήσει σε κάποια βασικά ερωτήματα (Schön, 1983:133) όπως π.χ., «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα που θέτω;», «Με ικανοποιούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επίλυση του προβλήματος;», «Είναι σαφές το πρόβλημα που θέλω να επιλύσω;», «Είναι η κατάσταση, έτσι, όπως την ορίζω, σύμφωνη με τις βασικές αξίες και θεωρίες μου;», «Πρόωθησα την έρευνα μου με το να κρατώ κάθε στιγμή ζωντανή τη συζήτηση με τη προβληματική κατάσταση;».

Τέλος, θα πρέπει να δώσει απάντηση στο ερώτημα πως θα χρησιμοποιήσει την προηγούμενη εμπειρία του στην παρούσα κατάσταση, που εμφανίζεται ως καινούργια και μοναδική. Επίσης, ενώ διαφαίνεται πως ο στοχασμός κατά τη δράση παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στα διαφορετικά επαγγέλματα που ερεύνησε ο Schön, εντούτοις υπάρχουν και διαφορές τις οποίες ονομάζει «σταθερές» (Schön, 1983:270):

- Τα μέσα, η γλώσσα, το ρεπερτόριο που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες.
- Το υποκείμενο σύστημα αξιολόγησης για την οριοθέτηση και διεξαγωγή της στοχαστικής τους διαδικασίας.
- Το θεωρητικό υπόβαθρο των επαγγελματιών.
- Την αντίληψη του δικού τους ρόλου στο ευρύτερο θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με την Καλαϊτζοπούλου (2010:38) φαίνεται να υπάρχουν 2 βασικά ζητήματα εφαρμογής του στοχασμού κατά τη δράση:

- **Εφόσον η επιδέξια επαγγελματική πρακτική, που προϋποθέτει την πρακτική γνώση, είναι άρρητη, ο στοχασμός κατά τη δράση δεν μπορεί να έχει επιτυχία:** μέσα από τα παραδείγματα που παρουσιάζει ο Schön στο έργο του, αποδεικνύεται πως ο στοχασμός δεν είναι τίποτε άλλο από μια διαισθητική διαδικασία κατανόησης αυτής της άρρητης γνώσης για την πρακτική τους.
- **Ο στοχασμός κατά τη δράση «παραλύει» την ίδια τη δράση, λαμβάνοντας υπόψη την παραδοχή πως ο διαχωρισμός της σκέψης από τη δράση οδηγεί σε μια ατέρμονη διαδικασία:** οι καθημερινές εκδηλώσεις του στοχασμού κατά τη δράση αποδεικνύουν ότι η δράση και η σκέψη αλληλοσυμπληρώνονται και η μια συμβάλει στην προαγωγή της άλλης. Δηλαδή, αποτελούν μια ενιαία και όχι δύο διακριτές λειτουργίες.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Court, 1988; Shulman, 1998; Selman, 1988), όπως αποτυπώνεται από την (Καλαϊτζοπούλου, 2010:44-45), δύο είναι τα βασικά σημεία κριτικής στο πλαίσιο που θέτει ο Schön:

- Η διαφοροποίηση της έννοιας του στοχασμού πάνω στη δράση από το στοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης, μερικές φορές καθίσταται προβληματική, αφού ενέργειες που περιγράφονται ως στοχασμός κατά τη δράση απαιτούν από τον επαγγελματία έστω και μερική αποστασιοποίηση του από τη δράση άστε να στοχαστεί.
- Η διαφοροποίηση μεταξύ του τεχνικού ορθολογισμού και του στοχασμού κατά τη δράση, για την οριοθέτηση και την επίλυση των προβλημάτων της επαγγελματικής πρακτικής, αντιμετωπίζεται ως ακραία και στη θέση της προτείνεται από τους ερευνητές η συμφιλίωση των 2 προσεγγίσεων και η ανεύρεση τρόπων για την άρση της μεταξύ τους διχοτόμησης.

## 6.3 Εννοιολογικό Πλαίσιο

### 6.3.1 Όροι και Έννοιες

Την δεκαετία του '80, παρόλη την ώθηση που δέχτηκε η έννοια της στοχαστικής σκέψης και του στοχαζόμενου επαγγελματία, δεν κατέστη δυνατός ο μετασχηματισμός του αρχικού ενθουσιασμού περί «στοχασμού» σε μια γενική παραδοχή/ομοφωνία από τον εκπαιδευτικό τομέα, στο τι τελικά συνιστά αυτή η έννοια, οδηγώντας σε μια διασπορά ορολογίας, μοντέλων, μεθοδολογιών και πρακτικών που αφορούν το στοχασμό ως έννοια και διεργασία στην εκπαιδευτική πράξη (Lee, 2005).

**Διαφαίνεται μια έλλειψη σαφούς προσδιορισμού του όρου και γίνεται εμφανές πως η κάθε προσπάθεια οριοθέτησης αντανακλά την υποκείμενη ιδεολογία ή/και πλαίσιο του ερευνητή/στοχαστή** (Lucas, 2012).

Αποτέλεσμα αυτού το γεγονός είναι να έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετοί όροι ως ταυτόσημοι της έννοιας του στοχασμού, όπως π.χ. στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία οι όροι «*reflection, critical reflection, reflexivity, reflective practice, reflective thinking, reflective inquiry, narrative inquiry, reasoning, teacher as professional, teacher as problem-solver, teacher as decision-maker*, κ.ά.» (Calderhead, 1989; Van Manen, 1994; Zeichner & Tabachnik, 2001). Επιπρόσθετα, αποκλίσεις παρατηρούνται και στον ορισμό/ιεραρχική οριοθέτηση των διαφόρων επιπέδων στοχασμού, ειδικά αυτού που η βιβλιογραφία αναφέρει ως «στοχασμός υψηλότερου επιπέδου» (Anderson & Matkins, 2011).

Στο ζήτημα σχετικά με το αν ο «στοχασμός» και ο «αναστοχασμός» (ή «κριτικός στοχασμός») αποτελούν ταυτόσημους όρους στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Ματσαγγούρας (1999) έχει ήδη υιοθετήσει τον όρο «στοχαστικο-κριτική θεώρηση» σε όλο το συγγραφικό και ερευνητικό του έργο, η Καλογρίδη (2007) αναφέρει πως ανάμεσα στο στοχασμό και τον κριτικό στοχασμό μεσολαβεί το χαρακτηριστικό της αξιολόγησης αυτού που σκεφτόμαστε, η Μιχαλοπούλου (2007) αναφέρει πως ο αναστοχασμός σχετίζεται με την διαδικασία της κριτικής/αυτό-κριτικής, ενώ η Παπακώστα (2010) επιλέγει στην έρευνα της τον γενικευμένο όρο «εκπαιδευτικός στοχασμός».



Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής, ακολουθώντας το παράδειγμα της Παπακώστα (2010) υιοθετείται ο όρος «**στοχασμός στην εκπαιδευτική πράξη**» (στο εξής «στοχασμός») διότι αποτελεί μια γενικευμένη οριοθέτηση η οποία εμπεριέχει τις ανωτέρω προσεγγίσεις, εστιαζόμενη όμως στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της έννοιας του στοχασμού, η βιβλιογραφία αποδίδει ποικίλα χαρακτηριστικά και διαστάσεις, όπως αποτυπώνονται παρακάτω. Έτσι ο στοχασμός συναντάται:

- ως **ανθρώπινη δραστηριότητα** στην οποία το άτομο εκ νέου συλλαμβάνει τις εμπειρίες του, σκέφτεται πάνω σε αυτές, τις αναλύει και τις αξιολογεί και ως εκ τούτου είναι σημαντική για την μάθηση (Boud et al., 1985),
- ως **τέχνη** της αναθεώρησης, αναπλαισίωσης και κριτικής ανάλυσης της απόδοσης τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο τάξης, και θεμελίωσης των επεξηγήσεων στη βάση αποδείξεων (Shulman, 1987),
- ως **τρόπος σκέψης** σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα, η οποία εμπεριέχει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει λογικές επιλογές και να αναλαμβάνει την ευθύνη αυτών των επιλογών (Ross, 1989),
- ως συνώνυμο νοητικών διεργασιών υψηλού επιπέδου, δηλαδή **διανοητικές και συγκινησιακές δραστηριότητες** στις οποίες, όντας εμπλεκόμενο το υποκείμενο, διερευνά τις προσωπικές του εμπειρίες για να οδηγηθεί σε μια νέα κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων και ως η **αμφισβήτηση** της εγκυρότητας των πρότερων υποθέσεων της προ-αποκτηθείσας μάθησης (Merizow, 1990),
- ως **αξιολόγηση** των στόχων και πρακτικών επαγγέλματος μέσα από δεοντολογικά κριτήρια (Hatton & Smith, 1996),
- ως **διαδικασία** με την οποία οι ενήλικοι καθορίζουν τις υποθέσεις που κατευθύνουν τις πράξεις τους, καθορίζουν τις ιστορικές και πολιτισμικές απαρχές των υποθέσεων, θέτουν σε αμφισβήτηση το νόημα των υποθέσεων αυτών και αναπτύσσουν εναλλακτικούς τρόπους δράσης (Cranton, 1996)
- ως **διεργασία** η οποία εκκινώντας από την ευαισθητοποίηση (*awareness*) σε ένα πρόβλημα/θέμα/ζήτημα και την κριτική ανάλυση του οδηγεί το υποκείμενο σε νέα προοπτική και νέα γνώση (Atkins & Murphy, 1993; Moon, 2007),
- ως **πνευματική διαδικασία** η οποία οδηγεί τον εκπαιδευτικό να υποβάλλει σε κριτική ανάλυση τις προσωπικές του αντιλήψεις σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, δομώντας και αναδομώντας υπάρχουσες μορφές γνώσης, εμπειρίες, καταστάσεις, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει και να αναλάβει συνειδητά τις ευθύνες των πράξεων του ως επαγγελματίας (Korthagen & Wubbels, 1995),



- ως **ενέργεια** του εκπαιδευτικού με την οποία κοιτώντας «προς τα πίσω» τα γεγονότα τα κρίνει και την διδακτική του συμπεριφορά, υπό το πρίσμα της πρακτικής, της έρευνας και της δεοντολογίας (Valli, 1997; Jay & Johnson, 2002),
- ως **ανάλυση** των εμπειριών μέσα από διαφορετικές προοπτικές με στόχο την μελλοντική βελτίωση (Lee, 2005),
- ως μια **μεταγνωστική διαδικασία** η οποία ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγεί τις σκέψεις και κατ' επέκταση τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προ-υπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκείμενες εμπειρίες κάθε εκπαιδευόμενου (Cornford, 2002; Γιαννακοπούλου, 2007; Καραμήνας, 2009),
- ως **μετασχηματισμός**, μέσα από την αναπλαισίωση της προοπτικής του υποκειμένου που οδηγεί σε δομική αλλαγή στην επαγγελματική του πρακτική (Ray & Coulter, 2008),
- ως **κριτική εξέταση** των πεποιθήσεων του ατόμου και ο έλεγχος της προέλευσης τους με στόχο την αναθεώρηση μιας εμπειρίας με βάση τη κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων (Ζαρίφης, 2009),
- ως συνειδητός και συστηματικός **ολιστικός τρόπος σκέψης** που οδηγεί στη μετατροπή της εμπειρίας σε μάθηση, μέσω της κριτικής ανάλυσης των πεποιθήσεων και των διδακτικών πρακτικών, ο οποίος εμπεριέχει ενόραση, συναίσθημα και πάθος (Παπακώστα, 2010),
- ως **ατομική ή συλλογική διαδικασία** που εκκινώντας από την εστίαση σε κομβικά ερωτήματα και σημεία ενός εκπαιδευτικού ζητήματος, οδηγεί τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς σε αξιολογική προσέγγιση με σημεία αναφοράς το προσωπικό σύστημα αναφοράς, το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις μελλοντικές προοπτικές εφαρμογής (Παπακώστα, 2010),
- ως **ικανότητα** των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών να σκεφτούν το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο και το πλαίσιο στο οποίο αυτό συμβαίνει, σε μια προσπάθεια αναγνώρισης, επανεξέτασης και κριτικής των αντιλήψεων και πρακτικών τους, με στόχο την αλλαγή τους (Αυγητίδου, 2011).

Επιπλέον, ο στοχασμός έχει επηρεασθεί από την *Εμπειρική Μάθηση*, η οποία αναπτύσσεται στο έργο του Kolb (1984), την *Κριτική Θεωρία* («Σχολή της Φρανκφούρτης»), όπου η εργασία του Γερμανού φιλοσόφου Jürgen Habermas (Habermas, 1971) συνδέει την κριτική σκέψη με το ιδανικό της επαγγελματικής και προσωπικής καταξίωσης (Καρκαλέτση, 2010) και εισάγει την έννοια του στοχαστικού διαλόγου (*discourse*), αποτελώντας πηγή έμπνευσης για τους Paulo Freire (*κριτική συνειδητοποίηση*) και Jack Merizow (*μετασχηματίζουσα μάθηση*) οι οποίοι μελέτησαν το στοχασμό στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2010) και την *Κριτική Παιδαγωγική Σκέψη* των Carr & Kemmis (1986), η οποία επεκτείνει την έννοια του στοχαζόμενου επαγγελματία του Schön από το μικρο-επίπεδο (τάξη-σχολείο) στο μακρο-επίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα & κοινωνία).

### 6.3.2 Τυπολογία Στοχασμού

Σύμφωνα με τους Fook et al. (2006), ο στοχασμός τελικά συνίσταται σε *διεργασίες* (γνωστικές, συναισθηματικές, εμπειρικές) διερεύνησης υποθέσεων που εμπεριέχονται σε δράσεις ή εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν σε *σύνδεση υποθέσεων* (παραδειγματικές, εθιμικές, αιτιώδης) (Brookfield, 1995) με πολλές διαφορετικές εκπορεύσεις (προσωπικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, ιστορικές, πολιτικές), για την *αναθεώρηση και επαναξιολόγηση των υποθέσεων* βάση σχετικών κριτηρίων, με στόχο την *αναμόρφωση των προσωπικών αντιλήψεων και πρακτικών* στη βάση της επαναξιολόγησης.

Συνεπώς, ο στοχασμός διαφοροποιείται από τους τύπους των διεργασιών, το πλήθος και είδος των υποθέσεων, τα κριτήρια της αναθεώρησης, το πλαίσιο αναγκαιότητας του στοχασμού, όπως π.χ. η βελτίωση της πρακτικής, η ανάπτυξη θεωρίας βασισμένης στη πράξη, η σύνδεση θεωρίας και πράξης, η βελτίωση και αλλαγή της πρακτικής, η ενίσχυση ή η αποδυνάμωση/αμφισβήτηση θεσμών, κανόνων και νορμών.

Υπονοείται δε από τα συμφραζόμενα, πως απαιτείται ένα υποκείμενο πλαίσιο για τον στοχασμό, το οποίο περιέχει διαφορετικά επίπεδα και στάδια και καθοδηγεί τον στοχαζόμενο μέσα από ατομικές και αυτό-κατευθυνόμενες μαθησιακές ασκήσεις.

Σύμφωνα με τους Calderhead (1989), Hayon (1990) και Jay & Kerri (2002) ο στοχασμός μπορεί να προσεγγισθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες:

- σε σχέση με τη **Διαδικασία/τεχνοτροπία** του στοχασμού (*πως στοχαζόμαστε;*): στοχασμός στη δράση, πάνω τη δράση, τεχνοκρατική προσέγγιση, εκδημοκρατισμός του προγράμματος σπουδών, κ.λ.π.,
- σε σχέση με το **Περιεχόμενο** του στοχασμού (*πάνω σε τι στοχαζόμαστε;*): εκπαιδευτική θεωρία, κοινωνικά συμφραζόμενα, προσωπικές αντιλήψεις, ακαδημαϊκή παράδοση, κ.λ.π.,
- σε σχέση με τις **Συνθήκες** του στοχασμού: *πεποιθήσεις, περιβάλλον*, κ.λ.π.
- σε σχέση με το **Προϊόν/προσανατολισμό** του στοχασμού: *αποτελεσματική διδασκαλία, χειραφέτηση, κατανόηση της σχέσης ανάμεσα σε αξίες και πρακτικές, θεωρία, πράξη*, κ.λ.π.
- σε σχέση με τη μορφή του **Συλλογισμού** στο στοχασμό: *μελέτη περίπτωσης, μελέτη διδακτικής, στρατηγικές*, κ.λ.π.
- σε σχέση με το **Χρονικό Πλαίσιο** του στοχασμού: *μετά τη δράση, κατά τη δράση, πριν τη δράση*.
- σε σχέση με το **Αντικείμενο Αναφοράς** του στοχασμού: *γνωστικό αντικείμενο ειδίκευσης, παιδαγωγική γνώση, διδακτική μεθοδολογία*.
- σε σχέση με τη **Διαδικασία** του στοχασμού: *ελεύθερα ή κατευθυνόμενα μέσω συγκεκριμένης διαδικασίας*.



Οι Thompson & Thompson (2008) πρόσθεσαν μια νέα κατηγορία για τους τύπους στοχασμού των εκπαιδευτικών: τον **στοχασμό για τη δράση** (*reflection-for-action*) όπου ο εκπαιδευτικός προετοιμάζεται για μια δραστηριότητα που ακόμα δεν έχει πραγματοποιηθεί και προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό διεξοδική και αναλυτική σκέψη και ευαισθητοποίηση (*awareness*). Επίσης, οι Killion & Todnem (1991) εστίασαν σε τρεις προσεγγίσεις του στοχασμού σε σχέση με την εκπαιδευτική πρακτική:

1. **Στοχασμός πάνω στην πρακτική** (*reflection-on-practice*): ο εκπαιδευτικός «κοιτάει» πίσω χρονικά σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία του και τις συνέπειες της.
2. **Στοχασμός μέσα στην πρακτική** (*reflection-in-practice*): ο εκπαιδευτικός σκέφτεται και προβληματίζεται σε παρόντα χρόνο ακριβώς τη στιγμή της ενέργειας του και αναπροσαρμόζει την διδασκαλία του βάση των άμεσων συνεπειών αυτής της ενέργειας.
3. **Στοχασμός για την πρακτική** (*reflection-for-practice*): η εξέταση μιας σχεδιαζόμενης δράσης ή ενέργειας από τον εκπαιδευτικό η οποία θα στηριχθεί στην προ υπάρχουσα γνώση και εμπειρία του.

Επιπλέον οι Zeichner & Tabachnik (2001) αναφέρουν πως ένας βασικός διαχωρισμός των επιμέρους προσεγγίσεων του στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη, κατά την διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, είναι εφικτός υπό το πρίσμα των διαφορετικών παραδόσεων στην εκπαιδευτική πρακτική. Έτσι γίνεται αναφορά σε τέσσερις βασικές κατηγορίες (Πίνακας 14), αποτυπώνοντας ταυτόχρονα και τις σχολές σκέψης απέναντι στη γνώση και τη διδασκαλία (Παπακώστα, 2010).

Παράδοση	Ο Στοχασμός εστιάζει...
<b>Ακαδημαϊκή</b> <i>Academic</i>	Στην αναπαράσταση του <b>γνωστικού αντικειμένου</b> , με στόχο την προαγωγή της κατανόησης του από τους εκπαιδευόμενους και στις τεχνικές γνώσεις της διδασκαλίας.
<b>Κοινωνική Αποδοτικότητα</b> <i>Social Efficiency</i>	Στο κατά πόσο ήταν <b>αποτελεσματική</b> η διδασκαλία, βάση μεθόδων που προτείνει η έρευνα στη διδασκαλία-μάθηση.
<b>Αναπτυξιακή</b> <i>Developmentalist</i>	Στη διδασκαλία στη βάση των <b>προσωπικών αναγκών</b> των εκπαιδευόμενων (κατανόηση, μάθηση, ανάπτυξη), στην έννοια της «προσωπικής ιστορίας του εκπαιδευτικού» ως μοχλού εσωτερικής ανάπτυξης και στον εκπαιδευτικό ως στοχευόμενο-ερευνητή.
<b>Κοινωνική Αναθεώρηση</b> <sup>39</sup> <i>Social Reconstructionist</i>	Στις <b>κοινωνικές συνθήκες</b> του σχολείου και σε θέματα <b>ισότητας</b> και <b>δεοντολογίας</b> .

Πίνακας 14 – Κατηγορίες/παραδόσεις στοχαστικής διδασκαλίας

### 6.3.3 Επίπεδα Στοχασμού

Πέρα από την εννοιολογική οριοθέτηση και τους διαφορετικούς τύπους του στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη, ένας τρόπος προσέγγισης της διαδικασίας είναι η κατανόηση των διαφορετικών επιπέδων του στοχασμού, σε μια προσπάθεια ερευνητικής αντικειμενοποίησης και ερμηνείας του. Ο

<sup>39</sup> Η κατηγορία αυτή ουσιαστικά αντιστοιχεί στο μοντέλο της Στοχαστικο-κριτικής θεώρησης της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1999).

όρος «**επίπεδο στοχασμού**» (Παπακώστα, 2010:88) αναφέρεται στη φύση του στοχασμού, στο είδος του στοχασμού και στα στάδια διαμόρφωσης του και αποτελεί συνήθως κριτήριο αξιολόγησης του στοχασμού.

Σε μια πιο σύνθετη προσέγγιση, η σχηματοποίηση των επιπέδων του στοχασμού προϋποθέτει μια οργανωμένη βηματική διαδικασία για την επίτευξη διαδοχικών επιπέδων τόσο στο βάθος, όσο και στο μετασχηματισμό, ή την κριτική σκέψη του στοχασμού. Η Redmond (2004) για παράδειγμα αναγνωρίζει στις περισσότερες περιπτώσεις δυο βασικά επίπεδα στοχασμού: **ένα χαμηλότερο επίπεδο πειραματισμού** και **ένα υψηλότερο επίπεδο επίνοιας (conceptualization)**, ενώ η βιβλιογραφία (Fook et al., 2006) αναγνωρίζει τουλάχιστον τρία βασικά επίπεδα: **περιγραφικό, στοχαστικό, κριτικό ή μετασχηματιστικό**. Αυτό που διαφοροποιεί συνήθως αυτές τις περιπτώσεις είναι ο τρόπος που τα επιμέρους αυτά βήματα/επίπεδα αντικειμενοποιούνται.

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 15) παρουσιάζονται οι κυριότερες προσεγγίσεις στην βιβλιογραφία, σχετικά με την αναπαράσταση των επιπέδων του στοχασμού:

A/A	Επίπεδα Στοχασμού
1.	<p><b>Van Manen (1977)</b></p> <p><b>1.Τεχνικό/τεχνοκρατικό:</b> Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην απόδοση και αποτελεσματικότητα των μέσων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, που δεν υπόκεινται σε κριτική ή αμφισβήτηση, δηλαδή δεξιότητες και τεχνικές γνώσεις στη διδασκαλία μέσα στη τάξη, όπως διδακτική μεθοδολογία και προβλήματα εφαρμογής της, επιλογή κατάλληλης μεθόδου, εφαρμογή βάσει του αναλυτικού προγράμματος, κ.λ.π. Ουσιαστικά συνδέει θεωρία και πράξη και ενδιαφέρεται για την επίτευξη των διδακτικών του στόχων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής.</p> <p><b>2.Πρακτικό/ερμηνευτικό:</b> Επιτρέπεται η εξέταση όχι μόνο των μέσων αλλά και των στόχων και των υποθέσεων στις οποίες στηρίζονται, καθώς και των αποτελεσμάτων. Ο εκπαιδευτικός αιτιολογεί την χρήση των μέσων και των μεθόδων του σε σχέση με το σκοπό και το αποτέλεσμα, ενώ ο προβληματισμός του προέρχεται είτε από προσωπικές αντιλήψεις, είτε από αμφισβήτηση υφιστάμενων εκπαιδευτικών πρακτικών.</p> <p><b>3.Κριτικό/διαλεκτικό:</b> Περιλαμβάνει τα στοιχεία των επιπέδων 1 &amp; 2, καθώς και θέματα στη βάση ηθικών και δεοντολογικών κριτηρίων. Εδώ ο προβληματισμός επεκτείνεται από τις προσωπικές αντιλήψεις στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη θεωρίες μάθησης, εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με τα κοινωνικά δεδομένα, αμφισβητεί πολιτικο-κοινωνικά στερεότυπα και ενδιαφέρεται για τον ευρύτερο ρόλο και χαρακτήρα της εκπαίδευσης.</p>
2.	<p><b>Smyth (1989)</b></p> <p><b>Βήμα 1 Περιγραφή:</b> λεπτομερής αναφορά στο πρόβλημα («τι έκανα;»)</p> <p><b>Βήμα 2 Ενημέρωση:</b> εξέταση του προβλήματος από διαφορετικές σκοπιές («τι σημαίνει αυτό;»)</p> <p><b>Βήμα 3 Αντιμετώπιση:</b> εξέταση υποθέσεων που σχετίζονται με το πρόβλημα («πως έφθασα σε αυτή τη θέση;»)</p> <p><b>Βήμα 4 Αναπλαισίωση:</b> εξέταση εναλλακτικών και μελλοντικών ενεργειών σε σχέση με το πρόβλημα («πως θα μπορούσα να ενεργούσα διαφορετικά;»)</p>
3.	<p><b>Sparks-Langer et al. (1991)</b></p> <p><b>Επίπεδο Γλώσσας:</b> 1) Μη περιγραφική, 2) Απλή περιγραφική, 3) Περιγραφική για γεγονότα με παιδαγωγικούς όρους.</p> <p><b>Επίπεδο Σκέψης:</b> 1) Παραδοσιακή ή προσωπική, 2) Αρχές ή θεωρίες, 3) Αρχές ή θεωρίες λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες υποκειμένου πλαισίου, 4) Ηθικά, δεοντολογικά, πολιτικά ζητήματα</p>
4.	<p><b>King &amp; Kitchener (1994)</b></p> <p><b>A. Προ-στοχαστικό Στάδιο Σκέψης (Επίπεδα Στοχασμού 1, 2, 3)</b></p> <p><b>B. Ημι-στοχαστικό Στάδιο Σκέψης (Επίπεδα Στοχασμού 4, 5)</b></p> <p><b>Γ. Στοχαστικό Στάδιο Σκέψης (Επίπεδα Στοχασμού 6, 7)</b></p>



A/A	Επίπεδα Στοχασμού
	<p>Σε αυτή την κατά βάση ορθολογική προσέγγιση, κυρίαρχη είναι η έννοια της στοχαστικής κρίσης που θεμελιώνεται σε όρους κατανόησης της γνώσης: δηλαδή εκκινώντας από την θεώρηση της γνώσης ως απόλυτης και μη αμφισβητήσιμης, μέσα από τα επιμέρους επίπεδα στοχασμού (η γνώση πλέον αρχίζει να συνειδητοποιείται ως μη μονοσήμαντα ορισμένη), το υποκείμενο καταλήγει στη θεώρηση της κατασκευής της γνώσης μέσα από τη συστηματική διερεύνηση και αξιολόγηση των τεκμηρίων.</p>
5.	<p><b>Louden (1995)</b> Πίνακας 4 X 4 <b>4 σκοπού/επίπεδα στοχασμού:</b> {τεχνικοί, προσωπικοί, προβληματισμός, κριτικοί} X <b>4 μορφές στοχασμού:</b> {ενδοσκόπηση, επανάληψη και πρόβα, επανεξέταση, αυθορμησία}</p>
6.	<p><b>Hatton &amp; Smith (1995)</b> <b>1.Μη-στοχαστικό Περιγραφικό:</b> Προσπάθειες αναφοράς και διερμηνείας σε προσωπικούς όρους. <b>2.Στοχαστικό Περιγραφικό:</b> Ανάλυση βάση της προσωπικής οπτικής. <b>3.Διαλογικό:</b> Αποστασιοποίηση από τα γεγονότα και ανάλυση από διαφορετικές οπτικές γωνίες. <b>4.Κριτικό:</b> Ικανότητα ενσωμάτωσης δεοντολογικών προσεγγίσεων βάση κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών υπαρξιακών ερωτημάτων.</p>
7.	<p><b>Yeung et al. (1999)</b> <b>1.Μη-στοχαστικό:</b> Στο μη-στοχαστικό επίπεδο αντιστοιχούν αναφορές σε συνήθειες, συλλογισμούς, ενδοσκόπηση. <b>2.Στοχαστικό:</b> Στο στοχαστικό επίπεδο αντιστοιχούν αναφορές στο περιεχόμενο και τη διαδικασία. <b>3.Κριτικά Στοχαστικό:</b> Στο κριτικά στοχαστικό επίπεδο αντιστοιχούν αναφορές σε συλλογιστικό στοχασμό.</p>
8.	<p><b>Hawkes &amp; Romiszowski (2001), Βασίζεται στο μοντέλο των Sparks-Langer et al. (1991)</b> Η τυπολογία αυτή αναπτύχθηκε ειδικά για σύγκριση του επιπέδου στοχασμού μεταξύ ηλεκτρονικής επικοινωνίας και επικοινωνίας δια ζώσης. <b>Επίπεδο 1:</b> Καμιά περιγραφή γεγονότων και τα μηνύματα δεν έχουν σχέση με τη διδακτική πράξη. <b>Επίπεδο 2:</b> Περιγραφή γεγονότων και εμπειριών με απλό προσωπικό ύφος, συνήθως αποκομμένα από το πλαίσιο της τάξης. <b>Επίπεδο 3:</b> Περιγραφή γεγονότων και εμπειριών με παιδαγωγικούς όρους. <b>Επίπεδο 4:</b> Η επεξήγηση γεγονότων ή εμπειριών συνοδεύεται από τεκμηρίωση βάση συλλογισμού ή προσωπικών προτιμήσεων. <b>Επίπεδο 5:</b> Επεξήγηση γεγονότος ή εμπειρίας κάνοντας χρήση “cause/effect” προσέγγισης, που στηρίζεται σε μια αρχή ή θεωρία. <b>Επίπεδο 6:</b> Επεξήγηση γεγονότος ή εμπειρίας κάνοντας χρήση “cause/effect” προσέγγισης και λαμβάνοντας υπόψη και παράγοντες που επηρεάζουν το πλαίσιο συμφραζομένων (contextual factors). <b>Επίπεδο 7:</b> Επεξήγηση γεγονότων, εμπειριών, απόψεων που παραθέτουν/παραπέμπουν σε καθοδηγητικές αρχές και τρέχον πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα αναφέρονται σε ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα.</p>
9.	<p><b>Pathwise (2002), Pathwise Domain D, Criterion 1 Reflection in the learning process</b> Τα 4 επίπεδα απόδοσης αναφορικά με τον στοχασμό ορίζονται ως εξής: <b>1.Μη ικανοποιητικό:</b> Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί με ακρίβεια να περιγράψει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του μαθήματος του σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους. <b>2.Ικανοποιητικό:</b> Ο εκπαιδευτικός με ακρίβεια περιγράφει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του μαθήματος σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους. <b>3.Αποτελεσματικό:</b> Ικανοποιητικό επίπεδο ΚΑΙ ο εκπαιδευτικός επιπλέον περιγράφει πως θα αξιοποιήσει την εμπειρία του αυτή σε μελλοντικά μαθήματα. <b>4.Εξαιρετικό:</b> Ικανοποιητικό ΚΑΙ αποτελεσματικό ΚΑΙ επιπλέον ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την κρίση του με στοιχεία από το μάθημα που παρατηρήθηκε.</p>
10.	<p><b>Jay &amp; Johnson (2002)</b> <b>1.Περιγραφικό:</b> Περιγράφει το θέμα του στοχασμού (Τι συμβαίνει; Αυτό δουλεύει και για ποιόν; Για ποιόν δεν δουλεύει; Πως το γνωρίζω; Πως αισθάνομαι; Τι με ευχαριστεί; Για ποιο πράγμα ανησυχώ; Τι δεν κατανοώ; Αυτό σχετίζεται με τους στόχους που έχω θέσει; Σε ποιο βαθμό οι στόχοι μου επιτεύχθηκαν;) <b>2.Συγκριτικό:</b> Αναπλαισιώνει το θέμα του στοχασμού υπό το φως εναλλακτικών απόψεων, άλλων προοπτικών, έρευνας κ.λ.π. (Ποιες είναι οι εναλλακτικές προσεγγίσεις αυτού που συμβαίνει; Με ποιο τρόπο άλλοι εμπλεκόμενοι (άμεσα ή έμμεσα) περιγράφουν αυτό που συμβαίνει; Με ποίο τρόπο η έρευνα συνεισφέρει στην κατανόηση αυτού που συμβαίνει; Με ποιο τρόπο μπορώ να βελτιώσω</p>



A/A	Επίπεδα Στοχασμού
	<p>αυτό που συμβαίνει; Αν υπάρχουν στόχοι, με ποιους εναλλακτικούς τρόπους μπορώ να τους πετύχω; Πως κάποιοι άλλοι πέτυχαν τους ίδιους στόχους; Ποιος εξυπηρετείται και ποιος όχι για κάθε εναλλακτική και προοπτική;) )</p> <p><b>3.Κριτικό:</b> Έχοντας λάβει υπόψη τις επιπτώσεις του θέματος, εγκαθιδρύει μια αναπροσαρμοσμένη προοπτική (Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτού του θέματος για τις διάφορες προοπτικές; Δεδομένων αυτών των εναλλακτικών προοπτικών, των πιθανών συνεπειών τους και των δικών μου ηθικών αξιών, ποια είναι καλύτερη για την συγκεκριμένη περίπτωση; Ποιο είναι το βαθύτερο νόημα αυτού που συμβαίνει, σε όρους δημόσιου δημοκρατικού συμφέροντος του σχολείου; Πως αυτή η στοχαστική διαδικασία ανανέωσε την δική μου προοπτική;)</p>
11.	<p><b>Leung &amp; Kember (2003), Kember (2008)</b></p> <p><b>1.Δράση από συνήθεια ή Μη Στοχασμός:</b> Χαρακτηρίζεται από την αδυναμία κατανόησης της υποκείμενης θεωρίας του γεγονότος. Αντιστοιχεί σε απλή ιστορική παράθεση των γεγονότων.</p> <p><b>2.Κατανόηση:</b> Αποδεικνύει κατανόησης του γεγονότος, χωρίς όμως να συνδέεται με προσωπικές εμπειρίες.</p> <p><b>3.Στοχασμός:</b> Σύνδεση της θεωρίας με πρακτικές καταστάσεις με προσωπικές αναφορές.</p> <p><b>4.Κριτικός Στοχασμός:</b> Αποδεικνύει αλλαγής αντίληψης σε ένα θέμα ή έννοια.</p> <p>Η προσέγγιση εδώ αναφέρεται στην ικανότητα της μετάβασης από μια κατάσταση μηχανιστικής δράσης χωρίς αυτογνωσία σε ένα τελικό επίπεδο ευαισθητοποίησης για τη γνώση και τη σκέψη, μέσα από ενδιάμεσα στάδια συστηματικής θεμελίωσης της γνώσης.</p>
12.	<p><b>Lee (2005)</b></p> <p><b>1.Ανάκληση:</b> Στην ανάκληση εντάσσονται περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός περιγράφει δραστηριότητες από την διδασκαλία του, εκφράζει γενικές ανησυχίες, εστιάζεται σε ζητήματα διαχείρισης χρόνου, κ.λ.π. Ο εκπαιδευτικός <i>ανακαλεί εμπειρίες και προγενέστερες καταστάσεις, χωρίς όμως να μπαίνει στη λογική επεξηγήσεων.</i></p> <p><b>2.Αιτιολόγηση:</b> Στην αιτιολόγηση εντάσσονται περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην επιλογή υλικών και μέσων για την διδασκαλία του, στις διδακτική προσέγγιση και μέθοδο, κ.λ.π. Ο εκπαιδευτικός <i>αναζητά συσχέτιση ανάμεσα στις εμπειρίες του ή προσπαθεί να τις γενικεύσει, ερμηνεύοντας γεγονότα ή βρίσκοντας νέες καθοδηγητικές αρχές.</i></p> <p><b>3.Κριτική Ανάλυση:</b> Στην κριτική ανάλυση εντάσσονται περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βελτιώσει τις διδακτικές του προσεγγίσεις και τεχνικές. Ο εκπαιδευτικός <i>αναλύει τις εμπειρίες του μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες με πρόθεση μελλοντικές του βελτιώσεις και είναι ικανός να δει την επίδραση των συνεργαζομένων εκπαιδευτικών στις αξίες, επιτεύγματα και συμπεριφορές των μαθητών τους.</i></p>
13.	<p><b>Larrivee (2008)</b></p> <p><b>1.Προ-στοχασμός:</b> Ο εκπαιδευτικός αντιδρά προς τους μαθητές και σε καταστάσεις στην τάξη αυτοματοποιημένα, χωρίς συναίσθηση εναλλακτικών. Θεωρεί δεδομένα τα πράγματα και δεν προσαρμόζει την διδασκαλία του βάση της ανατροφοδότησης και των αναγκών των μαθητών.</p> <p><b>2.Επιφανειακός στοχασμός:</b> Εστιάζεται σε στρατηγικές και μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, δίνοντας σημασία μόνο στο τι «δουλεύει» και όχι στους στόχους. Το επίπεδο αυτό αναφέρεται και ως τεχνικός ή περιγραφικός στοχασμός.</p> <p><b>3.Παιδαγωγικός στοχασμός:</b> Επικεντρώνεται σε παιδαγωγικούς στόχους, τις υποκείμενες θεωρίες και τη σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική. Το επίπεδο αυτό συχνά αναφέρεται και ως πρακτικός, θεωρητικός, διαβουλευτικός, συγκριτικός ή εννοιολογικός στοχασμός.</p> <p><b>4.Κριτικός στοχασμός:</b> Επικεντρώνεται σε ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα και τις συνέπειες των διδακτικών πρακτικών στους μαθητές. Περιέχει έλεγχο του προσωπικού επαγγελματικού συστήματος αξιών.</p>
14.	<p><b>Yang (2009), Προσαρμοσμένο από Ho &amp; Richards (1993)</b></p> <p>2 επίπεδα στοχασμού: <b>Περιγραφικός &amp; Κριτικός</b></p> <p>Για κάθε επίπεδο στοχασμού διερευνούνται συγκεκριμένα ζητήματα σε 5 βασικές θεματικές κατηγορίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θεωρίες διδασκαλίας</li> <li>• Διδακτικές προσεγγίσεις</li> <li>• Τεχνικές αξιολόγησης</li> <li>• Ευαισθητοποίηση</li> <li>• Ερωτήματα σε σχέση με τη διδασκαλία και αναζήτηση συμβουλών</li> </ul>
15.	<p><b>Granberg (2010), Βασίζεται στο μοντέλο των Kreber &amp; Cranton (2000)</b></p> <p style="text-align: center;">Διδακτική Γνώση                      Παιδαγωγική Γνώση                      Γνώση Προγράμματος Σπουδών</p>

A/A	Επίπεδα Στοχασμού			
	Στοχασμός	<i>Τι σχεδίαση, υλικά και</i>	<i>Τι γνωρίζω σχετικά με το τι</i>	<i>Τι γνωρίζω σχετικά με τους στόχους</i>
	Περιεχομένου	<i>μεθόδους θα χρησιμοποιήσω;</i>	<i>μαθαίνουν τα παιδιά;</i>	<i>της διδασκαλίας μου;</i>
	Στοχασμός	<i>Πως γνωρίζω αν η σχεδίαση,</i>	<i>Πως θα γνωρίζω αν θα είμαι</i>	<i>Πως έφθασα στους στόχους της</i>
	Διαδικασίας	<i>το υλικό και οι μέθοδοι μου</i>	<i>επιτυχημένος στο να</i>	<i>διδασκαλίας μου;</i>
		<i>θα είναι αποδοτικοί;</i>	<i>ενθαρρύνω τα παιδιά στη</i>	
			<i>μάθηση;</i>	
	Στοχασμός	<i>Γιατί έχει σημασία τι</i>	<i>Γιατί έχει σημασία αν θα</i>	<i>Γιατί οι στόχοι διδασκαλίας έχουν</i>
	Συλλογισμού	<i>μεθόδους, υλικά ή τρόπους</i>	<i>λάβω υπόψη μου πως τα</i>	<i>σημασία;</i>
		<i>σχεδίασης του μαθήματος θα</i>	<i>παιδιά θα μάθουν;</i>	
		<i>χρησιμοποιήσω;</i>		

Πίνακας 15 – Επίπεδα Στοχασμού

Γίνεται άμεσα αντιληπτό από αυτές τις προσεγγίσεις σχετικά με την αναπαράσταση των επιπέδων του στοχασμού, πως πρόκειται κυρίως για μια ιεραρχική, προοδευτικά κλιμακούμενη και αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία εμπεριέχει έμμεσα ή άμεσα και το στοιχείο της ποιοτικής αξιολόγησης του στοχασμού.

Το μοντέλο του Van Manen (1977) ως η πρώτη προσπάθεια κατηγοριοποίησης του στοχασμού σε ιεραρχικά επίπεδα, αποτέλεσε οδηγό για αρκετούς ερευνητές στην προσπάθεια τους να αντικειμενοποιήσουν τον στοχασμό, είτε διαφοροποιώντας τα ονόματα των επιπέδων, είτε προσθέτοντας νέα επίπεδα, ανάλογα της δικής τους ερευνητικής αντίληψης και προσέγγισης.

Τέλος, σύμφωνα με τους Hatton & Smith (1995), γίνεται αντιληπτό πως τα διαφορετικά αυτά μοντέλα αναπαράστασης μπορούν τελικά να αναθθούν σε μια τριμερή ταξινόμηση της φύσης του στοχασμού, ξεκινώντας από την μηχανιστική δράση, περνώντας μέσα από ένα ενδιάμεσο επίπεδο που περιλαμβάνει περιγραφή, διάλογο και κριτική και φθάνοντας στο ανώτερο επίπεδο στοχασμού το οποίο περιλαμβάνει αναπλαισίωση στη βάση όλων των προηγούμενων.

## 6.4 Χρησιμότητα του Στοχασμού

Ο στοχασμός παρουσιάζεται ως μια διαδικασία η οποία εμπεριέχοντας ρίσκο και πολυπλοκότητα δεν εγγυάται πως η όποια αλλαγή ή μετασχηματισμός της θεώρησης και πρακτικής του υποκειμένου, τελικά θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα στην εκπαιδευτική πράξη.

***Ποιοι είναι λοιπόν οι λόγοι ή τα συγκριτικά πλεονεκτήματα για τα οποία κάποιος εκπαιδευτικός θα εμπλεκόταν σε αυτή τη διαδικασία;***

**Στο πλαίσιο της επαγγελματικής πρακτικής**, η έννοια του στοχασμού ουσιαστικά αντιστοιχεί στην απάντηση τεσσάρων απλών ερωτημάτων: «*που ήμουν, που είμαι τώρα, που πηγαίνω και για ποιο λόγο;*» (Higher Education Academy UK Centre for Legal Education, 2008), δηλαδή βοηθάει τον εκπαιδευτικό:

- στο να κατανοήσει τι ήδη γνωρίζει (ατομικό επίπεδο-*individual*),



- να καθορίσει τι χρειάζεται να γνωρίζει ώστε να βελτιώσει την κατανόηση του στο γνωστικό αντικείμενο (επίπεδο συμφραζομένων-*contextual*),
- να νοηματοδοτήσει τις νέες πληροφορίες στο πλαίσιο των δικών του εμπειριών (σχεσιακό επίπεδο-*relational*),
- να κάνει επιλογές περαιτέρω μάθησης (αναπτυξιακό επίπεδο-*developmental*).

**Στο πλαίσιο της διδακτικής/παιδαγωγικής πρακτικής ο στοχασμός μπορεί να συμβάλει:**

- στην αναθεώρηση της προ υπάρχουσας αντίληψης για τη διδασκαλία, η οποία διαμορφώνει την διδακτική φυσιογνωμία των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και προέρχεται από τις σχολικές τους εμπειρίες, σε μεγαλύτερο βαθμό μάλιστα από τις γνώσεις και πρακτικές που διδάσκονται στο πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Rogers, 1999; Καράμηνας, 2010),
- στην προσέγγιση καθημερινών απρόβλεπτων, σύνθετων και προβληματικών καταστάσεων των οποίων η αντιμετώπιση δεν είναι εφικτή μέσα από τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις (Van Manen, 1995),
- στον σταδιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών σε κριτικούς στοχαστές, δραστήριους ερευνητές και αυτόνομους επαγγελματίες με υψηλή αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα (Brookfield, 1995; Stanley, 1998; Loughran, 2002; Freese 2006).

Επίσης, σύμφωνα με το Brookfield (2006) υπάρχουν **έξι βασικές αιτίες για τις οποίες θα πρέπει ένας εκπαιδευτικός να εντρυφήσει στο στοχασμό:**

1. Βοηθά στο να δράσει με σύνεση.
2. Βοηθά στο να αναπτύξει συλλογιστική τεκμηρίωση της πρακτικής του.
3. Βοηθά στο να αποφεύγει την αυτό-ενοχοποίηση σε σχέση με κάθε πρόβλημα στην εκπαιδευτική του καθημερινότητα.
4. Βοηθά στο να αποκτήσει ισχυρά συναισθηματικά θεμέλια.
5. Βοηθά την διάχυση της έννοιας της δημοκρατίας στο περιεχόμενο και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας.
6. Δίνει ζωή στην τάξη, υπό την έννοια ενός μοντέλου διδασκαλίας που ενθαρρύνει έναν σκεπτικισμό με πάθος από τους μαθητές.

Τέλος, η Rocco (2010) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός που έχει εντρυφήσει στην στοχαστική πρακτική παρουσιάζει καλύτερο επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και αίσθησης αποτελεσματικότητας (*self-efficacy*), έχει μεγαλύτερη άνεση και ικανότητα να καταγράφει και να συζητά τις εμπειρίες του, χρησιμοποιεί συχνότερα διερευνητικές μεθόδους, υποστηρίζει την αυτονομία στη μάθηση και απαιτεί από τον εαυτό του και τους μαθητές του να δρουν με ηθική και δεοντολογία.

## 6.5 Στοχασμός & Ανερχόμενος Εκπαιδευτικός

Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τις αντιλήψεις τους περί διδασκαλίας και μάθησης βάση των δικών τους προσωπικών πρότερων γνώσεων, αντιλήψεων και εμπειριών και εστιάζοντας τον στοχασμό τους πάνω σε αυτές (Levin et al., 2006).

Στοχαζόμενοι πάνω στα δεδομένα της υπό εξέταση περίπτωσης, αναπαράγουν τρόπους σκέψης και δράσης που θα τους βοηθήσουν να αναλύσουν τις δικές τους εκπαιδευτικές περιστάσεις (Παπακώστα, 2010).

Ταυτόχρονα όμως, γίνεται κατανοητό πως **ο στοχασμός αποτελεί προσωπική εμπειρία**, την οποία πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με δυσπιστία και «αντιστέκονται», προτιμώντας να εργάζονται κυρίως στο γνωστικό και όχι στο μεταγνωστικό επίπεδο (Graham and Phelps, 2003).

Αυτό καταγράφεται και από τους Down & Hogan (2000) οι οποίοι επισημαίνουν τις αντιδράσεις, τις τάσεις και τα διλλήματα που αναπτύσσονται, όταν τα προγράμματα σπουδών προσπαθούν να ενδυναμώσουν την στοχαστική και κριτική σκέψη από τους φοιτητές.

Στο σημείο αυτό **σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διάφορες στρατηγικές, τεχνικές και μέσα που κάθε πρόγραμμα σπουδών υιοθετεί, προσαρμοζόμενο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία εφαρμόζεται** (Παπακώστα, 2010).

Σύμφωνα με τους Graham & Phelps (2003), Taggart & Wilson (2005) και όπως αναφέρεται και από την Παπακώστα (2010), η εκπαίδευση των ανερχόμενων εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα σπουδών που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης, βοηθάει:

- στην εξοικείωση με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (*problem solving method*),
- στην ερμηνεία των γεγονότων με δημιουργικό τρόπο,
- στην ανάπτυξη διδακτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων,
- στη θεώρηση των πραγμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες,
- στη στοχοθέτηση της διδασκαλίας,
- στην ευέλικτη αναζήτηση λύσεων,
- στη συνέπεια απέναντι σε αρχές και αξίες,
- στην συνεχή αναθεώρηση διδακτικών στόχων, μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού,
- στο να είναι δεκτικοί σε κριτική από συναδέλφους,
- στην κατανόηση και ανάπτυξη της έννοιας «είμαι εκπαιδευτικός»,
- στην ταυτοποίηση των ιδίων μαθησιακών αναγκών,



- στην ανάπτυξη ικανοτήτων αυτό-μάθησης, που οδηγεί στον εμπλουτισμό της επαγγελματικής γνώσης,
- στην ενδυνάμωση της αίσθησης υπευθυνότητας.

Ο στοχασμός δεν συνεισφέρει μόνο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών αλλά και στην ίδια την μαθησιακή τους διαδικασία (Lowe & Blythman, 2010), ενώ ο συνδυασμός εμπειρίας και στοχασμού στην επαγγελματική πρακτική οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Posner & Vivian, 2009), *υπονοώντας πως η μάθηση προέρχεται περισσότερο από το στοχασμό στην εμπειρία παρά από την ίδια την εμπειρία.*

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονισθεί πως ο στοχασμός στην εκπαιδευτική πράξη από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς αφορά συνήθως την επίλυση ενός προβλήματος κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, ή την αντιμετώπιση μιας κατάστασης εκ των υστέρων, αφού σταθμιστούν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία, διαδικασία η οποία απαιτεί πρότερη εμπειρία και αντίληψη η οποία θα οδηγήσει στην κριτική προσέγγιση (Kagan, 1992).

Στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών όμως τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο έχουν την απαιτούμενη εμπειρία, ικανότητα και χρόνο ώστε να εμπλακούν σε μια στοχαστική θεώρηση της συμμετοχής τους στη διαδικασία αυτή (Khourey-Bowers, 2005). Ουσιαστικά, ο στοχασμός εδώ εκλαμβάνεται ως μια μαθησιακή διαδικασία για τους φοιτητές, όπου μέσω της ανάλυσης και αξιολόγησης, θα επιτρέψει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την διδακτική τους πρακτική (Parsons & Stephenson, 2005, όπως αναφέρεται στην Παπακώστα, 2010).

Μια λύση που προτείνεται από τους van Manen & Li (2001) είναι να στηριχθεί η διαδικασία στην έννοια της «σχεσιακής γνώσης» (*relational knowledge*), η οποία είναι μια μορφή γνώσης εγκαθιδρυμένη στις σχέσεις μας με τους άλλους, όπως για παράδειγμα οι κοινές εμπειρίες, η εμπιστοσύνη, η αναγνώριση, η εξάρτηση, η ηγεμονία, η ισότητα ή η εξειδίκευση. Η σχεσιακή γνώση μπορεί να βοηθήσει στην εμφάνιση διαλογικού στοχασμού. Ο **διαλογικός στοχασμός** ανάμεσα σε ομότιμα υποκείμενα μπορεί να προάγει την κατανόηση σύνθετων καταστάσεων, σε αντίθεση με το μονολογικό στοχασμό (π.χ. προσωπικό ημερολόγιο) όπου επικρατεί η υποκειμενική αιτιολόγηση που συνήθως δεν οδηγεί σε αλλαγή προσωπικών στάσεων και αντιλήψεων (Risko et al., 2002). Με το διαλογικό στοχασμό οι φοιτητές κατανοούν τις δικές τους αντιλήψεις μέσα από τη διάδραση με τους άλλους και κυρίως με τις αντιλήψεις των άλλων (Webb, 2000:238). Όπως επισημαίνει και ο Dillenbourg (1999), ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να εξωτερικεύει τις σκέψεις του και τις ιδέες του, για να επιτευχθεί σωστός αναστοχασμός.

Η προσέγγιση δε του στοχασμού υπό το πρίσμα του διάλογου με τους άλλους, αποτελεί ένα βήμα προς την κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης του Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο





μαθαίνει καλύτερα με/και διαμέσου άλλων, είτε ομότιμων (π.χ. συμφοιτητές), είτε εκπαιδευτών/δασκάλων.

Επιπλέον, ο στοχασμός στα πλαίσια μιας κοινότητας (όπου οι φοιτητές αναστοχάζονται με ομότιμους πετυχαίνοντας υψηλότερο επίπεδο στοχασμού σε σχέση με το μονολογικό στοχασμό) ευθυγραμμίζεται με την έννοια του “*zone of proximal development–ZPD*” (Vygotsky, 1978). Ειδικότερα, *όταν ο στοχασμός αποκτά συνεργατικό χαρακτήρα, δηλαδή γίνεται στο πλαίσιο ομάδας, τότε ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός οδηγείται γρηγορότερα στην αντίληψη της επαγγελματικής του ταυτότητας* (Parsons & Stephenson, 2005).

Επιπρόσθετα, θεωρώντας ως πλαίσιο αναφοράς την προσέγγιση του Schön, ο στοχασμός σε επίπεδο αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης αφορά κυρίως τον **στοχασμό πάνω στη δράση** (*reflection on action*), ο οποίος μπορεί να αποτελέσει βασική συνιστώσα της συμμετοχής σε μια ηλεκτρονική κοινότητα δημιουργημένη γι’ αυτό το σκοπό, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες φοιτητές να στοχάζονται πάνω στην πρακτική τους άσκηση αφενός και αφετέρου να αναπτύσσουν την επαγγελματική τους πρακτική βελτιώνοντας τις γνώσεις τους για την διδασκαλία και τη μάθηση (Rocco, 2010).

Αντιθέτως, ο **στοχασμός μέσα στη δράση** (*reflection in action*) έχει δεχθεί έντονη κριτική, κυρίως γιατί οι ερευνητές (Carr & Kemmis, 1986; Solomon, 1987; Day, 1993; Jarvis et al., 2005; Dymoke & Harrison, 2008) υποστηρίζουν πως ο στοχασμός που οδηγεί σε κριτική σκέψη, μεταξύ άλλων, απαιτεί αποστασιοποίηση από τα γεγονότα και δεν μπορεί να επιτευχθεί σε στενά χρονικά πλαίσια, ιδιαίτερα από άπειρους στην επαγγελματική πρακτική, όπως οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί.

## 6.6 Ενδυνάμωση της Στοχαστικής Πρακτικής

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Grant & Zeichner, 1984; Zeichner, 1987; Francis, 1995; Hatton & Smith, 1995; Bean & Stevens, 2002; Stiler & Phileo, 2003) αναδεικνύει τρεις βασικές κατηγορίες παραγόντων οι οποίες επηρεάζουν την ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης στους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς:

- **Προσωπικά χαρακτηριστικά των φοιτητών:** μαθησιακά στυλ, ατομία, στενότητα σκέψης, άγχος για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, έλλειψη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, έλλειψη αυτο-ελέγχου, αδυναμία αντίδρασης πάνω στο στοχασμό, αντιλήψεις περί διδασκαλίας, έλλειψη ευαισθητοποίησης (*awareness*) σε σχέση με τις ενέργειες και τα αποτελέσματά τους.
- **Διάδραση με ομότιμους:** προάγεται η στοχαστική πρακτική μέσα από την αποτύπωση διαφορετικών απόψεων και οπτικών για τα πράγματα από τους ομότιμους (συμφοιτητές) μέσα από ζεύγη ή ομάδες συνεργασίας.



- **Ακαδημαϊκή υποστήριξη:** η άμεση/έμμεση στήριξη από το ακαδημαϊκό προσωπικό διαμέσου της ανατροφοδότησης, κατευθυντήριων οδηγιών, ερωτημάτων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πρακτική άσκηση, ενισχύει την στοχαστική σκέψη των φοιτητών.

Ο στοχασμός στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασικό εργαλείο για την συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη και τις προσωπικές θεωρίες και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού και δεν αποτελεί μια δεδομένη και αυτονόητη ικανότητα-δεξιότητα που την κατέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι εκπαιδευόμενοι. Αντιθέτως, θα πρέπει να διδαχθεί, κυρίως μέσα από τα προγράμματα σπουδών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 1998; Moon, 1999; Zeichner & Liou, 2010; Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012) τα οποία θα έχουν υιοθετήσει κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους για την καλλιέργεια και ενδυνάμωση στοχαστικών ικανοτήτων (Hatton & Smith, 1995; Moon, 2004; Καρκαλέτση, 2010).

### **Μικροδιδασκαλία & Βιντεοσκοπημένες Διδασκαλίες**

Όπως αναφέρεται από την Γιαννακοπούλου (2008), η μικροδιδασκαλία αποτελεί ένα σύστημα ελεγχόμενης πρακτικής το οποίο καθιστά εφικτή την εστίαση σε επιμέρους διδακτικές δεξιότητες και συμπεριφορές και την άσκηση στη διδασκαλία υπό ελεγχόμενες συνθήκες (Allen & Eve, 1968) και ως μειωμένη, υπό κλίμακα διδακτική εμπλοκή, μειωμένη με όρους μεγέθους σχολικής τάξης, διάρκειας του μαθήματος και διδακτικής πολυπλοκότητας (McAleese & Unwin, 1971). Η μικροδιδασκαλία συμβάλει θετικά στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, υπό τον όρο της χρήσης επιτυχημένων μοντέλων και αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας. Υποστηρίζεται ο συνδυασμός της μικροδιδασκαλίας με την επίδειξη βιντεοσκοπημένων καλών πρακτικών διδασκαλίας και τον αναλυτικό σχολιασμό τους από το ακροατήριο, γιατί ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Γιαννακοπούλου, 2008).

### **Έρευνα Δράσης (Action Research)**

Είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen & Manion, 1994) και σύμφωνα με τον Woodward (1991) αποτελεί μια κοινωνική πράξη μεταμόρφωσης πρακτικών, αντιλήψεων και καταστάσεων μέσα από σκέψη, μάθηση, διάβασμα, συζήτηση, σχεδιασμό και πράξη. Διευρύνει τη γνώση και τις προοπτικές των συμμετεχόντων σχετικά με τη δική τους πρακτική και μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο έρευνας, είναι μια συμμετοχική και αυτό-αξιολογητική διαδικασία, χωρίς όμως να αναζητά καθολικά και γενικεύσιμα συμπεράσματα (Μητακίδου, 2007).

### **Ημερολόγιο (journal)**

Αποτελεί μια προσωπική άσκηση όπου το άτομο εκφράζει γραπτώς το πώς αντιλαμβάνεται, κατανοεί, αναλύει και ανταποκρίνεται σε ένα γεγονός, εμπειρία ή θεωρία (Ballantyne & Packer, 1995). Προωθεί



την κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου, την κριτική σκέψη, τη συσχέτιση θεωρίας και πράξης, την ανάληψη ατομικής ευθύνης, την διαμόρφωση προσωπικής θεωρίας και αντίληψης για την παιδαγωγική/διδασκτική και την κριτική επανεξέταση προηγούμενων συμβάντων, γνώσεων και αντιλήψεων (Αυγητίδου, 2011). Κυρίως όμως εξυπηρετεί τον στοχασμό πάνω στη δράση, δεδομένου πως αυτή η καταγραφή αποτελεί ένα μέσο επανεκτίμησης των όσων έλαβαν χώρα στη τάξη και στο μάθημα (Πούλου & Χανιωτάκης, 2006). Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το διαλογικό ημερολόγιο, π.χ. ανάμεσα σε ένα φοιτητή και στον καθηγητή του για μια χρονική περίοδο, όπου τα 2 μέρη εμπλέκονται σε ένα αυθεντικό διάλογο που βοηθάει στην σύνδεση ανάμεσα σε αντιλήψεις και συμπεριφορές και στην δημιουργία νοήματος από τις εμπειρίες που καταγράφονται (Kocoglu, 2007).

### **Ομότιμη Ανατροφοδότηση (peer feedback)**

Η ανατροφοδότηση υπό το πρίσμα της ατομικής μάθησης, αφορά την επιστροφή σε ένα σημείο αφετηρίας αξιολογικής ή διορθωτικής πληροφορίας γύρω από μια ενέργεια ή διαδικασία (Fund, 2010). Η επίδραση της πολλαπλής ανατροφοδότησης (π.χ. πάνω στα γραπτά κείμενα ημερολογίου των φοιτητών) από συμφοιτητές μπορεί να είναι και σημαντικότερη από αυτή του εκπαιδευτή/καθηγητή, δεδομένου πως οι ομότιμοι (δηλαδή οι συμφοιτητές) αποτελούν βασικό σύστημα υποστήριξης πάνω στο στοχαστικό γράψιμο (*reflective writing*) κατά τη διαδικασία της μάθησης της διδασκαλίας (Samaras & Gismondi, 1998; Cho & Schunn, 2007). Ο διάλογος με τους άλλους και με τον εαυτό μας αποτελεί ένα μέσο κατασκευής γνώσης. Υπό το πρίσμα της κοινωνικό-πολιτισμικής θεώρησης, η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από τη διάδραση με άλλους σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και διαμεσολαβείται από διάφορα εργαλεία και συστήματα συμβόλων που χρησιμοποιούνται σε αυτό το περιβάλλον (Vygotsky, 1962).

### **Φάκελος Εργασιών Εκπαιδευόμενου (Portfolio)**

Οι Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας (2004), προσαρμόζοντας τον ορισμό των Arter & Spandel (1992), αναφέρουν το *portfolio* ως συλλογή των έργων του εκπαιδευόμενου τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεση του και έχουν συγκριμένο στόχο, αποτελώντας τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του. Αποτελεί μέσο συνδυασμού της εκπαιδευτικής θεωρίας και της διδακτικής πράξης, παρέχοντας στον εκπαιδευόμενο την δυνατότητα να στοχαστεί και να κατανοήσει το ρόλο του ως εκπαιδευτικός. Επίσης, του παρέχει την ευκαιρία να διαχωρίσει την πρακτική και θεωρητική του άποψη από τις απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευόμενων, θέτοντας το δικό του προσωπικό στίγμα (Jay & Johnson, 2002).

### **Μελέτη/ανάλυση περιπτώσεων/κρίσιμων Περιστατικών**

Οι μελέτες εκπαιδευτικών περιπτώσεων και κρίσιμων περιστατικών στην τάξη, χρησιμοποιούνται ως παιδαγωγικά εργαλεία για την διερεύνηση της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας και της μάθησης σε



καθοδηγούμενα περιβάλλοντα, για την προώθηση στοχαστικής σκέψης και την ενθάρρυνση υιοθέτησης προσωπικής στάσης και αντίληψης από το υποκείμενο και για την διευκόλυνση σύνδεσης θεωρίας και πράξης από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Lundeberg & Levin, 2003).

## 6.7 Σύνοψη Κεφαλαίου

Ο στοχασμός δεν αποτελεί ούτε νέα έννοια, ούτε νέα διεργασία. Εκ νέου όμως αποτελεί τα τελευταία χρόνια, αντικείμενο έντονης ερευνητικής προσπάθειας σε διάφορα επίπεδα, με βασικό στόχο τον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση, δηλαδή το νεωτερικό μοντέλο και την αναποτελεσματικότητα της σύνδεσης της θεωρίας και της πράξης.

Οι τρέχουσες εξελίξεις στα προγράμματα σπουδών αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης εστιάζουν έντονα στην βελτίωση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να γίνουν στοχαζόμενοι επαγγελματίες, δεδομένου πως ο στοχασμός αποτελεί βασικό στοιχείο της διαμόρφωσης και της εξέλιξης ενός εκπαιδευτικού και επηρεάζει την εξέλιξη της επαγγελματικής του ταυτότητας και του επιπέδου επαγγελματισμού (Boulton & Hramiak, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, στο τρέχων κεφάλαιο αποτυπώθηκε μια συνοπτική-περιεκτική ιστορική και εννοιολογική οριοθέτηση του στοχασμού και των βασικών διαστάσεων του, με έμφαση στο μοντέλο του Donald A. Schön περί στοχαζόμενου επαγγελματία.

Η ανάλυση της χρησιμότητας της στοχαστικής σκέψης τόσο στην επαγγελματική πρακτική όσο και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οδήγησε στην περιγραφή βασικών μεθόδων και τεχνικών για την ενδυνάμωση του στοχασμού με έμφαση στην κοινωνική του διάσταση, δηλαδή την συμμετοχή σε κοινότητες ομότιμων μελών με στόχο την ενδυνάμωση της στοχαστικής σκέψης και την βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Μέσα από την εκτενή παρουσίαση (βιβλιογραφική ανασκόπηση) της τυπολογίας που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την περιγραφή των επιπέδων στοχασμού, παρατηρείται πως δεν μπορεί να εξαχθεί ασφαλές συμπέρασμα σχετικά με το ποιο μοντέλο επιπέδων στοχασμού είναι το καταλληλότερο ή το πιο «δημοφιλέ» μεταξύ των ερευνητών, γεγονός που συνάδει και με τα συμπεράσματα των Lee (2005) και Lucas (2012) πως δεν υπάρχει γενική παραδοχή/ομοφωνία από τον εκπαιδευτικό τομέα, στο τι τελικά συνιστά η έννοια του στοχασμού και πως η κάθε προσπάθεια οριοθέτησης αντανακλά την υποκείμενη ιδεολογία ή/και πλαίσιο του ερευνητή/στοχαστή.

Η ύπαρξη μοντέλων στοχασμού τα οποία μπορούν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό τον ερευνητή να αντικειμενοποιήσει και ερμηνεύσει χαρακτηριστικά και διαστάσεις, καθώς και τα επιμέρους στάδια διαμόρφωσης του στοχασμού, σε κάθε περίπτωση αποτελούν πολύ χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία στην διερεύνηση του φαινομένου, που μπορούν να τροφοδοτήσουν με χρήσιμα δεδομένα τον



εκπαιδευτικό σχεδιασμό των προγραμμάτων προετοιμασίας των φοιτητών–ανερχόμενων εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Καθώς όμως, η αντικειμενοποίηση των επιπέδων ανά μοντέλο διαφέρει, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός τεκμηρίωσης και εφαρμοστικότητας του μοντέλου σε πραγματικές συνθήκες, όπως για παράδειγμα την ανίχνευση της στοχαστικής σκέψης των χρηστών όπως αυτή καταγράφεται σε ηλεκτρονικά μηνύματα μέσα σε ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Προς την κατεύθυνση αυτή και σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση, μοντέλα ανάλυσης τα οποία χαρακτηρίζονται από μια ευρύτητα στην κατηγοριοποίηση τους, μπορεί να προσφέρουν ευχέρεια και ευελιξία τον ερευνητή. Ένα τέτοιο μοντέλο το οποίο υπακούει στο παραπάνω κριτήριο είναι το μοντέλο των Hawkes & Romiszowski (2001) και το οποίο αποτέλεσε βασικό μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας στην παρούσα διατριβή, όπως διεξοδικά αναλύεται στο αντίστοιχο κεφάλαιο (Κεφ. 9).



«... Όσον αφορά στη συνολική εμπειρία μας στην τάξη, θεωρούμε ότι είναι το πιο ενδιαφέρον κομμάτι των 4 χρόνων των σπουδών μας γιατί ζούμε καταστάσεις ανέλπιστες, ευχάριστες και δυσάρεστες. Το κομμάτι αυτό απαιτεί πολύ χρόνο και κόπο και πολλή δημιουργικότητα. Θα λέγαμε θάρρος, θράσος, αυτοπεποίθηση, χιούμορ και μεγάλη δύναμη...» (4-ετής Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε., 2011)

---

## Κεφ. 7 - Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών & Πρακτική Άσκηση

### 7.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται συνοπτική παρουσίαση του πλαισίου της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών και της εξέλιξης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαχρονικά και χωρικά, μέσα από την καταγραφή ιστορικών οροσήμων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, ώστε να υπάρξει εννοιολογική σύνδεση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν στην εκπαίδευση.

Εν συνεχεία, η ανάλυση εστιάζεται στα διάφορα υφιστάμενα μοντέλα διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών στα σχολεία και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την συνοπτική παρουσίαση των βασικών αρχών του προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, δεδομένου πως η έρευνα της παρούσης διδακτορικής διατριβής αφορά την διεξαγωγή πρακτικής άσκησης από φοιτητές του Τμήματος.

### 7.2 Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

#### 7.2.1 Ιστορικές Καταβολές

Σύμφωνα με τον Γρηγορίου (2009) η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (ή αλλιώς *αρχική παιδαγωγική κατάρτιση*) έχει συγκεκριμένες ιστορικές καταβολές:

- είναι άμεσα συνυφασμένη με τον διαχωρισμό ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα,
- η εμφάνιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σχετίζεται άμεσα με την εμφάνιση του έθνους-κράτους στην Ευρώπη κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα,



- η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια εκπαίδευσης εκπαιδευτικών καταγράφεται αρχές του 17<sup>ου</sup> αιώνα στην Πρωσία, ενώ το 1732 ιδρύεται το πρώτο Διδασκαλείο, θεσμός που υιοθετείται κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα σχεδόν σε όλα τα κράτη της Ευρώπης αλλά και στις Η.Π.Α,
- στην Αγγλία ήδη από τα μέσα του 19<sup>ο</sup> αιώνα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται στα κολέγια, αρχικά μονοετούς και εν συνεχεία διετούς φοίτησης, ενώ στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα θεσμοθετούνται Πανεπιστημιακά Τμήματα,
- αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ιδρύονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες (οι οποίες αποτέλεσαν παράδειγμα για τις αντίστοιχες ελληνικές), αρχικά στην Γερμανία, μετά από απαίτηση των δασκάλων για σπουδές ακαδημαϊκού επιπέδου,
- στο ελληνικό κράτος, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αρχίζει ταυτόχρονα με την ανεξαρτητοποίηση του κράτους, με το θεσμό του Διδασκαλείου να λειτουργεί από το 1834-1933. Εν συνεχεία, ξεκινούν τη λειτουργία τους οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες μέχρι και το 1991, όπου πλέον αντικαθίστανται ολοκληρωτικά από τα Παιδαγωγικά Τμήματα (ιδρύθηκαν με το Νόμο-Πλαίσιο 1268/1982) τα οποία ήδη από το ακαδημαϊκό έτος 1984-5 είχαν ξεκινήσει τη λειτουργία τους ως Πανεπιστημιακά Τμήματα των ελληνικών ΑΕΙ.

### 7.2.2 Πρόγραμμα Σπουδών

Όπως αναφέρει και η Αργυροπούλου (2005) η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ο συγκερασμός της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού τόσο σε επίπεδο προσωπικότητας όσο και σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως αναφέρεται στο Π.Δ. 320 (116/7.9.83) στα πλαίσια του άρθρου 1, §2 του Ν. 1268/82 που αναφέρεται στην αποστολή των παιδαγωγικών τμημάτων.

Το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών καλύπτει (Ξωχέλλης, 2006) τους εξής βασικούς τομείς:

- *Τομέας Σπουδών Γνωστικών Αντικειμένων*
- *Τομέας Παιδαγωγικής-Διδακτικής Κατάρτισης*
- *Τομέας Πρακτικής Άσκησης*

Ως προς την προσέγγιση που μπορεί να διέπει την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών, διακρίνονται σύμφωνα με την Παπακώστα (2010: 23-26) τα παρακάτω έξι βασικά μοντέλα.

- **Μοντέλα μεταφοράς γνώσεων**

*(apprentiship models, practical/craft orientation)*

Αφορούν την τεχνοκρατική αντίληψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη μεταφορά των γνώσεων. Ο εκπαιδευτικός αποκτά πρακτικές εμπειρίες και τεχνικές διδασκαλίας κοντά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Το μοντέλο αυτό κυριαρχεί τον 19ο και μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.



- **Ακαδημαϊκά μοντέλα**

*(subject matter knowledge conception)*

Σε αυτό το πλαίσιο έμφαση δίνεται στο γνωστικό αντικείμενο ειδικεύσεως και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ταυτίζεται με την σπουδή του γνωστικού αντικείμενου που πρόκειται να διδάξουν. Δεν εντάσσεται σε κάποια γενικότερη παιδαγωγική σχολή αλλά αντιστοιχεί μέχρι και σήμερα στην εκπαίδευση καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- **Μοντέλα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού**

*(expert-novice conception, competency-based models, social market models)*

Εδώ αξιοποιούνται τα ερευνητικά δεδομένα από τον τομέα της διδακτικής εμπειρικής έρευνας που αφορούν τις δεξιότητες των εμπειρών και ταυτόχρονα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια. Η εκπαίδευση συνίσταται τόσο στις διδακτικές δεξιότητες, τεχνικές, διαδικασίες και μεθόδους, όσο και στην θεωρητική και ερευνητική παιδαγωγική και ψυχολογική γνώση. Δηλαδή, η επιστημονική βάση στο επάγγελμα βασίζεται στην Παιδαγωγική-Διδακτική και στην Ψυχολογία. Το μοντέλο αυτό έπαιξε σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. μετά το 1960.

- **Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικού**

*(personal orientation)*

Σε αυτά τα μοντέλα που έχουν τις ρίζες τους στο κίνημα της ουμανιστικής εκπαίδευσης και στηρίζονται στη ψυχολογία και τη συμβουλευτική, δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση στην «προσωπική ιστορία» του εκπαιδευτικού, στο πως θα αναπτυχθεί ως προσωπικότητα ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται ως εκπαιδευτικός.

- **Οργανωσιακά μοντέλα**

*(organizational models conception)*

Αυτά τα μοντέλα στηρίζονται στη συνεργασία πανεπιστημίων, σχολείων και εκπαιδευτικών φορέων και πραγματοποιούνται απευθείας στο σχολικό χώρο.

- **Μοντέλα εκπαιδευτικού στοχασμού και κριτικής διερεύνησης**

*(reflective practice models, teaching as inquiry conception, the coach and the reflective practitioner models)*

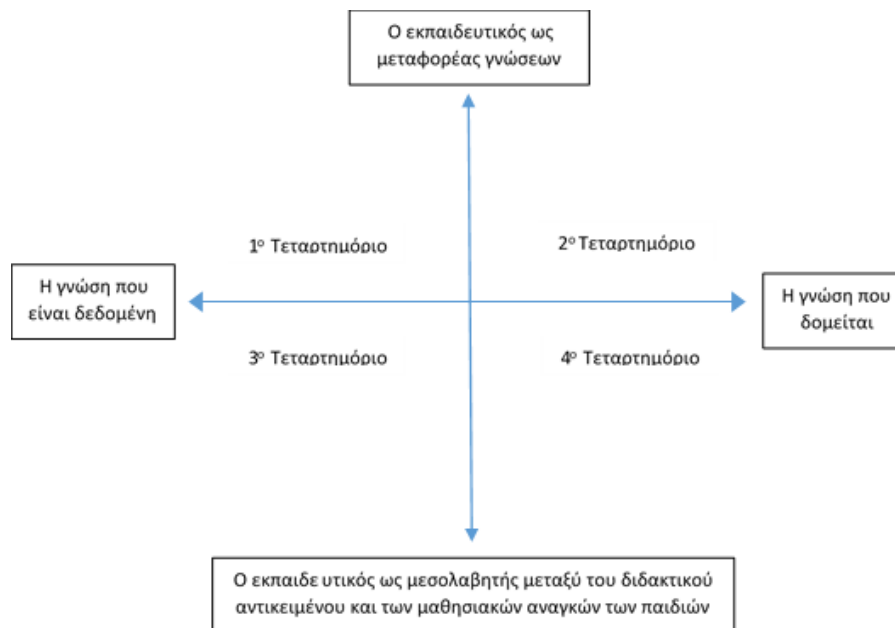
Η διδασκαλία θεωρείται ως κατάλληλο σημείο αναφοράς για την αποστασιοποίηση του ασκούμενου φοιτητή από αυτήν με στόχο την διερεύνησή της (π.χ. το αντικείμενο διδασκαλίας, τα εγχειρίδια και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, κ.ά.). Τα προγράμματα εκπαίδευσης του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, κυρίως μετά την δεκαετία του 1980, επιδιώκουν να καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ικανό στην κριτική ανάλυση των αντιφάσεων και των διλημάτων της διδακτικής πράξης, προκειμένου να τα κατανοήσουν και επιλύσουν με παιδαγωγικά και κοινωνικά κριτήρια (Ματσαγγούρας, 1996).



Η Παπακώστα (2010, προσαρμογή από Stuart & Tatto, 2000) συνοψίζει τη σχέση ανάμεσα στις πολιτικές και επιστημολογικές επιρροές στα διάφορα προγράμματα σπουδών μέσα από ένα σύστημα X-Y αξόνων με κάθε τεταρτημόριο να αντανακλά τον τρόπο επιρροής και άρα τους στόχους του προγράμματος σπουδών (Εικόνα 20).

Τα 2 πλέον σαφή και διακριτά αλλά αντικρουόμενα τεταρτημόρια είναι το 1<sup>ο</sup> όπου η διδασκαλία εκλαμβάνεται ως μηχανιστική διαδικασία με απλή μεταφορά γνώσης και το πρόγραμμα σπουδών θεωρείται «κλειστό» και το 4<sup>ο</sup> όπου η γνώση δεν θεωρείται δεδομένη και ο εκπαιδευτικός δρα ως μεσολαβητής (*facilitator*) και το πρόγραμμα σπουδών θεωρείται «ανοικτό» με τον εκπαιδευτικό να οικοδομεί την γνώση για να γίνει τελικά ένας υπεύθυνος επαγγελματίας.

Τα υπόλοιπα τεταρτημόρια συναντιούνται σπανιότερα σε πραγματικές συνθήκες, όπου για παράδειγμα στο 2<sup>ο</sup> τεταρτημόριο εντάσσονται προγράμματα σπουδών στα οποία ναι μεν ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να υλοποιεί κεντρικές εκπαιδευτικές επιλογές αλλά το πρόγραμμα σπουδών διαπνέεται από σύγχρονες κονστρουκτιβιστικές πρακτικές και το 3<sup>ο</sup> τεταρτημόριο όπου ο εκπαιδευτικός δρα περισσότερο ως διευκολυντής παρά ως μεταφορέας γνώσης αλλά σε ένα πρόγραμμα σπουδών «κλειστού» τύπου.



Εικόνα 20 – Επιστημολογικές επιρροές στα προγράμματα σπουδών (Παπακώστα, 2010)

## 7.3 Η Πρακτική Άσκηση στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

### 7.3.1 Εννοιολογική Προσέγγιση

Διαχρονικά, ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών αποτελεί η αποτελεσματική σύζευξη θεωρίας και πράξης, δηλαδή ο μετασχηματισμός της θεωρητικής



επιστημονικής γνώσης σε αποτελεσματική διδασκαλία (Korthagen & Kessels, 1999; Καλαϊτζοπούλου, 2001; Ξωχέλλης, 2006; Αντωνίου, 2009).

**Η Πρακτική Άσκηση**<sup>40</sup>, ως ο τρίτος βασικός πυλώνας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έχει ακριβώς αυτό ως στόχο, δηλαδή την γεφύρωση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις και την εφαρμογή τους στην πράξη. Σε γενικές γραμμές, με τον όρο πρακτική νοείται μια διαδικασία και ένα πλαίσιο εργασίας στο οποίο ένας εκπαιδευόμενος για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ασκείται σε έναν οργανισμό, πάνω στην πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που απόκτησε κατά τη διάρκεια της βασικής του επαγγελματικής ή ακαδημαϊκής κατάρτισης (Σοφός, 2011).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών η πρακτική άσκηση αποτελεί αυτοτελές εκπαιδευτικό συστατικό στοιχείο/δραστηριότητα του προγράμματος προπτυχιακών σπουδών και εκλαμβάνεται (Παπούλια-Τζελέπη, 1984; Ταρατόρη, 1996; Θεοδώρου, 1998, όπως αναφέρονται στο Αντωνίου, 2009; Δασιού, 1995, όπως αναφέρεται στο Παπακώστα, 2010) ως το σύνολο των προγραμματισμένων και μεθοδευόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην σύνδεση θεωρίας και πράξης, στην εξοικείωση του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού με το επάγγελμα, με την κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος και της τάξης, καθώς και με την οργάνωση της διδασκαλίας (σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση).

Αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης ο φοιτητής/ανερχόμενος εκπαιδευτικός ασκείται εστιασμένα σε διαδικασίες και στο διδακτικό μετασχηματισμό (*διαδικαστική γνώση*) (Σοφός & Κρον 2010), ενώ η κατοχή θεωρητικής (*δηλωτικής*) γνώσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να μπορέσει να διαπραγματευθεί διαδικασίες ανωτέρου επιπέδου, όπως ανάλυση του εκπαιδευτικού πεδίου, συσχέτιση θεωρητικών σχημάτων με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα της τάξης, σύνθεση διαδικασιών κ.α. Γι' αυτό τον λόγο οι ασκούμενοι φοιτητές αξιολογούνται στη βάση των διαδικασιών και του διδακτικού μετασχηματισμού (*διαδικαστική γνώση*), ενώ ενίοτε καλούνται να υποστηρίξουν προφορικά, ή σε ένα διαλογικό πλαίσιο τις θεωρητικές επιλογές και τις προσεγγίσεις που προ έταξαν (Σοφός, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων οι φοιτητές:

- ✓ ασκούν υπό πραγματικές συνθήκες διδακτικές δεξιότητες για την άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού,
- ✓ αποκτούν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών με την επαφή τους με το σχολείο που αναφέρεται σε όλες τις πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού,
- ✓ εστιάζουν στην πρακτική πλευρά των σπουδών τους σε αντιδιαστολή με τη θεωρητική πλευρά του προγράμματος σπουδών, με στόχο τη στοχαστική σύνδεση των δύο αυτών πόλων με όχημα την εκπαιδευτική πράξη.

<sup>40</sup> Στην ελληνική βιβλιογραφία επικρατεί ο όρος «πρακτική άσκηση», ενώ στην αγγλόφωνη χρησιμοποιούνται διάφοροι ως συνώνυμοι, όπως π.χ. *teaching practice, school internship, practicum, student teaching, field experience*, κ.λ.π (Καλαϊτζοπούλου, 2001)



Στη βάση της πιο πάνω προσέγγισης και λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις των Αργυροπούλου (2005) και Παπακώστα (2010) με τον όρο πρακτική άσκηση εννοούμε όλο το φάσμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών που αφορά στη μεθοδική μετατροπή παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων σε ποικίλους και εναλλακτικούς χειρισμούς για την επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ως απαραίτητα στοιχεία της πρακτικής άσκησης, θεωρούνται: **α)** η εξοικείωση των φοιτητών με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο του σχολείου, **β)** η συνειδητοποίηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός, **γ)** η αντίληψη των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, **δ)** η αξιοποίηση θεωρητικών γνώσεων και **ε)** η κριτική ενσωμάτωση τους στην πειραματική διδακτική πράξη.

Επιπλέον, η πρακτική άσκηση παρέχει την ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό (Mule, 2006;Davie & Berlach, 2010;Cameron et al., 2011, Σοφός, 2011):

- Να εφαρμόσει γνώση και ικανότητες σε πραγματικές συνθήκες.
- Να αναπτύξει σε προοδευτική βάση δεξιότητες διαμέσου της συμμετοχής σε πρακτικές εμπειρίες.
- Να επιβεβαιώσει την επαγγελματική του επιλογή ως εκπαιδευτικός.
- Να εμβαθύνει στις πρακτικές του επαγγέλματος.
- Να αξιολογήσει τον εαυτό του και να δει σε ποια σημεία χρειάζεται επιπλέον βελτίωση και προσπάθεια.
- Να αντιληφθεί τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να διερευνήσει την εφαρμογή παιδαγωγικών παρεμβάσεων και κριτικά να τις ενσωματώσει στην πειραματική διδακτική πράξη.

Ειδικά, σε σχέση με την οργάνωση της πρακτικής άσκησης μέσα στο πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων ο Ξωχέλλης (2006) συνοψίζει τρία κομβικά ερωτήματα:

1. **Πότε θα πρέπει να γίνεται η πρακτική άσκηση;** Π.χ. μονοφασικό ή διφασικό μοντέλο, διασπορά της πρακτικής άσκησης καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών, κ.λ.π.
2. **Πόσο θα πρέπει να διαρκεί η πρακτική άσκηση;** Π.χ. εβδομαδιαία ή πολυήμερη.
3. **Ποιες είναι οι καταλληλότερες μορφές/τρόποι πρακτικής άσκησης;** Π.χ. μαθητεία, υποδειγματικές διδασκαλίες, μικροδιδασκαλίες, ανάλυση και εφαρμογή της διδακτικής διαδικασίας, μελέτη περιπτώσεων, μέθοδος *project*<sup>41</sup>, προσομοιώσεις, παρατήρηση διδασκαλίας και ανατροφοδότηση, εργαστήρια (Λιακοπούλου, 2012), *Lesson Study* (Ρεκαλίδου και συν., 2013), κ.λ.π.

<sup>41</sup> Βλέπε Ταρατόρη (2002)



Αναφορικά με τα παραπάνω ερωτήματα, ο Σοφός (2011) διακρίνει τρεις βασικές τάσεις που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη προσέγγιση στην υλοποίηση των πρακτικών ασκήσεων σε διεθνές επίπεδο και τείνουν να περιθωριοποιούν όλο και περισσότερο τις συμβατικές προσεγγίσεις του παρελθόντος, οι οποίες εστίαζαν απλά σε «καλές συνταγές» διδασκαλίας:

1. Οι πρακτικές ασκήσεις συνοδεύουν τους ανερχόμενους φοιτητές σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους, δηλαδή σε κάθε εξάμηνο.
2. Οι πρακτικές ασκήσεις δεν αποτελούν πλέον ένα πλαίσιο απλής γνωστικής μαθητείας, όπου οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικό «ξεσηκώνουν» από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς ως πρότυπα προς μίμηση τρόπους διδασκαλίας.
3. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση τείνει να εγκαταλείψει το μοντέλο αποταμίευσης (*θεωρητικών γνώσεων, μεθόδων διδασκαλίας, εκπαιδευτικών τεχνικών, κ.α.*) και προωθεί στους ασκούμενους φοιτητές το στοχασμό πάνω στη προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα

### 7.3.2 Διεθνής & Ελληνική Πραγματικότητα

Η εξέλιξη του θεσμού της πρακτικής άσκησης ουσιαστικά ακολουθεί την ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα έως σήμερα (Αργυροπούλου, 2005).

Στις Η.Π.Α. η φοιτητική διδασκαλία ακολούθησε το ίδιο μοντέλο μέχρι τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα, όπου η διδασκαλία των φοιτητών ακολουθεί το μοντέλο της μίμησης και επανάληψης της διδασκαλίας του δασκάλου της τάξης. Από το 1920 έως το 1940, υπήρξε έντονη απαίτηση για επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν επαγγελματικοί οργανισμοί οι οποίοι ασκούν μεγάλη επιρροή στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών (πιστοποίηση, δεξιότητες, κ.λ.π.) και να δημιουργηθούν τα λεγόμενα πανεπιστημιακά εργαστηριακά (πειραματικά) σχολεία για φοιτητική διδασκαλία και μελέτη της διδασκαλίας (Lindsey, 1969; Andrews, 1994, όπως αναφέρεται στο Αργυροπούλου, 2005).

Στη Βρετανία το πανεπιστήμιο είναι φορέας της θεωρητικής και της πρακτικής φάσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και οι φοιτητές αναλαμβάνουν σχολικές δραστηριότητες που αφορούν το σχεδιασμό, την διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας, ενώ στη Γερμανία το πανεπιστήμιο είναι φορέας μόνο της θεωρητικής φάσης και την πρακτική άσκηση την αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας, με συνήθη διάρκεια 100 εργάσιμες ημέρες (Σοφός, 2011).

Στην Ελλάδα, όπως συνοψίζει η Αργυροπούλου (2005, σελ. 57), κατά την διάρκεια λειτουργίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών τα προγράμματα σπουδών περιλάμβαναν πρακτική άσκηση που περιείχε παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών, δοκιμαστική διδασκαλία του φοιτητή και διδασκαλίες σε κάποια σχολική τάξη με κλήρωση. Από το 1972 έως το 1982 οι φοιτητές/ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί



ασκούσαν στους χώρους των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων<sup>42</sup> και στα εργαστήρια της Σχολής τους, ενώ από το 1984 και μετά η πρακτική άσκηση αποτελεί βασικό πυλώνα του προγράμματος σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων.

Ο τρόπος σύνδεσης των τριών τομέων σπουδών (*Τομέας Σπουδών Γνωστικών Αντικειμένων, Τομέας Παιδαγωγικής-Διδακτικής Κατάρτισης και Τομέας Πρακτικής Άσκησης*) σε επίπεδο εφαρμογής στηρίζεται σε δύο βασικά μοντέλα (Ξωχέλλης, 2006; Αντωνίου, 2009):

- το **μονοφασικό μοντέλο** με τους τρεις τομείς να είναι ενσωματωμένοι στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος και
- το **διφασικό μοντέλο** όπου η Πρακτική Άσκηση διεξάγεται μετά την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών και διαρκεί ένα έτος.

**Στην Ελλάδα εφαρμόζεται το μονοφασικό μοντέλο**, ενώ στην Ευρώπη κατά κύριο λόγο εφαρμόζεται το διφασικό. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σε ένα Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών καθορίζεται σε επίπεδο στόχων, περιεχομένου και μεθοδολογίας από πολλούς παράγοντες που σχετίζονται με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα κάθε χώρα να διαθέτει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Όπως συνοψίζει ο Σοφός (2011), τρία βασικά ζητήματα διέπουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και συνεπώς την πρακτική άσκηση, τόσο διαχρονικά, όσο και στη βάση πρόσφατων εξελίξεων, όπως:

- η **εν γένει δυσχέρεια του παιδαγωγικού λόγου** (Γκότοβος, 1990), δηλαδή η δυσκολία της κοινωνικότητας των επιστημονικών θεωρήσεων γύρω από παιδαγωγικά φαινόμενα,
- η **σχέση που διέπει το δίπολο «Θεωρία-Πράξη»**, οποία σχετίζεται και επηρεάζεται άμεσα από το εκάστοτε μοντέλο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και
- οι **επίκαιρες εξελίξεις (οργάνωση σχολικών μονάδων και σχολικό προφίλ, ειδικότητες, πολυπολιτισμικότητα, Νέα Μέσα, διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ...)** (Kron & Σοφός, 2007; Βρατσάλης, 2009) στις δυτικές κοινωνίες, που προτάσσουν τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή-επαγγελματία.

Έτσι, **εναλλακτικές προσεγγίσεις** κερδίζουν έδαφος, αναφορικά με το τρόπο οργάνωσης των πρακτικών ασκήσεων κυρίως σε διεθνές επίπεδο, αλλά και με προσπάθειες σε εθνικό επίπεδο, όπως ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω:

- Η δομή του **Professional Development School (PDS)**<sup>43</sup>: τα σχολεία PDS είναι κατά βάση δημόσια σχολεία στις Η.Π.Α. τα οποία προάγουν την διερευνητική μάθηση η οποία βελτιώνει και την διαδικασία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών και έχουν στενή συνεργασία με

<sup>42</sup> Νόμος ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3966, Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών σχολείων, ΦΕΚ 118/24.5.2011

<sup>43</sup> Σε ελεύθερη μετάφραση: Σχολείο που υποστηρίζει την Επαγγελματική Ανάπτυξη



πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στην αναθεώρηση του πλαισίου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, στην συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών οι οποίες οδηγούν τους μαθητές των σχολείων σε καλύτερες επιδόσεις (Dana & Silva, 2003, όπως αναφέρεται στο Mule, 2006). Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα είναι η ανάδειξη του εκπαιδευόμενου ως ερευνητή (*inquirer*) μέσα από ένα συνεργατικό πλαίσιο σύμπραξης των σχολείων και των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων (Mule, 2006). Η δομή αυτή εντάσσεται στο Οργανωσιακό Μοντέλο λειτουργίας μιας πρακτικής άσκησης.

- Η μέθοδος **Lesson Study**: εναλλακτική προσέγγιση που περιλαμβάνει στρατηγικές βελτίωσης για τους εκπαιδευτικούς που αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους στην τάξη, προσεγγίζουν τη δουλειά τους κριτικά με σκοπό να τη βελτιώσουν και εστιάζουν το «βλέμμα» τους όχι μόνο στη διδασκαλία, αλλά κυρίως στη μάθηση, με εφαρμογές στην Ιαπωνία, Η.Π.Α., Βρετανία και στην Ελλάδα σε πειραματικό επίπεδο (Ρεκαλίδου και συν., 2013).
- Το **Τριαδικό Μοντέλο** (*triad model*): ανάθεση της εποπτείας του φοιτητή σε έναν υπεύθυνο επόπτη (*supervisor*) που προέρχεται από το χώρο του πανεπιστημίου και στο συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό της τάξης (*cooperating teacher*) σε ρόλο μέντορα (Σοφός, 2013; Χατζοπούλου & Κακανά, 2013).

## 7.4 Πρακτική Άσκηση στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου

### 7.4.1 Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος

Το πρόγραμμα σπουδών<sup>44</sup> του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου επιδιώκει να καλλιεργήσει στους φοιτητές και μελλοντικούς δασκάλους πνεύμα ελεύθερης αναζήτησης της γνώσης, συλλογικής προσπάθειας και δημοκρατικής συμπεριφοράς και να συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της ανθρωπιστικής παιδείας, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως επίσης στην κοινωνική και οικολογική ευαισθητοποίηση των αυριανών δασκάλων και πολιτών. Από τη σκοπιά αυτή επιδιώκει ειδικότερα:

- Να τους καταστήσει φορείς βελτίωσης της κοινωνικής ζωής και της εξισορροπημένης ανάπτυξης του τόπου τους
- Να καλλιεργήσει στους φοιτητές του το αίσθημα της ατομικής και συλλογικής ευθύνης απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα και τις κοινωνικές ανισότητες
- Να συμβάλει στην καλλιέργεια πνεύματος φιλίας και συνεργασίας και στην προώθηση της αλληλοκατανόησης και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών

<sup>44</sup> Σκοπός και αντικείμενο του προγράμματος προπτυχιακών σπουδών του ΠΤΔΕ, από την παρουσίαση του στην επίσημη ιστοσελίδα του Τμήματος: <http://www.pre.aegean.gr/Studies.aspx>



- Να τους δώσει τα εφόδια για την ανάπτυξη της αυτενέργειας, της προσωπικότητας έκφρασης και της κριτικής ικανότητας των μαθητών τους

Παράλληλα το Τμήμα επιδιώκει:

- Την εκπαίδευση και εμπάθυνση στις βασικές έννοιες όλων των συνιστωσών της Εκπαίδευσης.
- Τη θεμελίωση της θεωρίας μέσα από την πειραματική εμπέδωση που παρέχουν τα εργαστήρια και την πρακτική εξάσκηση σε συνθήκες σχολείου.
- Την ενημέρωση στα σύγχρονα θέματα και προβλήματα της Παιδείας.
- Την καλή προετοιμασία του φοιτητή για τυχόν συνέχιση των σπουδών του σε μεταπτυχιακό επίπεδο.
- Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, την υποστήριξη ερευνών διεθνούς κύρους, σε συνεργασία με άλλα ιδρύματα και Πανεπιστήμια.
- Την κατάρτιση στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και άλλων σύγχρονων εργαλείων εκπαίδευσης.

#### 7.4.2 Οργάνωση Πρακτικής Άσκησης

Η Πρακτική Άσκηση<sup>45</sup> αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της φοίτησης στο Τμήμα και απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη του Πτυχίου. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη θεσμοθετημένη υποχρεωτική Πρακτική Άσκηση είναι η επιτυχής ολοκλήρωση ορισμένων μαθημάτων.

Η Πρακτική Άσκηση διενεργείται σε 3 φάσεις, κατά το 6<sup>ο</sup>, 7<sup>ο</sup> και 8<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών:

1. Για τη συμμετοχή στην Α' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία το υποχρεωτικό μάθημα Σχολική Παιδαγωγική.
2. Για τη συμμετοχή στη Β' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν περατώσει με επιτυχία την Α' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων και επιπλέον να έχουν περατώσει με επιτυχία τα υποχρεωτικά μαθήματα:
  - Βασικές Έννοιες της Γλωσσικής Επιστήμης-Νεοελληνική Γλώσσα
  - Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
  - Εισαγωγή στις Βάσεις και τις Βασικές Έννοιες των Μαθηματικών
  - Η Ιστορία και η Διδακτική της
  - Εισαγωγή στις Βασικές Έννοιες της Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής των Μέσων
3. Για τη συμμετοχή στη Γ' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιτυχής ολοκλήρωση της Β' Φάσης των Πρακτικών Ασκήσεων.

<sup>45</sup> Από την Εξωτερική Αξιολόγηση του Π.Τ.Δ.Ε., αναφορά στα Προπτυχιακά Πρόγραμμα Σπουδών και την Πρακτική Άσκηση: <http://www.pre.aegean.gr/evaluation/practicum.aspx>

Στο Τμήμα διεξάγονται δύο διαφορετικές διαδικασίες Πρακτικής Άσκησης:

- Η πρώτη<sup>46</sup> διαδικασία αφορά στο «κλασσικό» Πρόγραμμα Πρακτικών Ασκήσεων (μη Χρηματοδοτούμενο).
- Η δεύτερη<sup>47</sup> διαδικασία αφορά χρηματοδοτούμενη πρακτική άσκηση σε φορείς και εκτός σχολικής μονάδας (π.χ. βιβλιοθήκες, οργανισμούς, ιδιωτικούς φορείς εκπαίδευσης, κ.ά.) μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ.

Τέλος, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, στην τρέχουσα διεθνή αλλά και ελληνική πραγματικότητα, οι επιδιώξεις έχουν αλλάξει σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Πακακώστα, 2010; Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013) και πλέον η απόκτηση ερευνητικών, στοχαστικών και συνεργατικών ικανοτήτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί ζητούμενο και επιδίωξη των παιδαγωγικών τμημάτων (Zeichner, 2005, όπως αναφέρεται στο Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013).

Σε αυτό λοιπόν το γενικότερο πλαίσιο προβληματικής, στο Π.Τ.Δ.Ε. εφαρμόζεται από το 2011 πιλοτικά το **Ολιστικό Μοντέλο Πρακτικής Άσκησης** (Σοφός, 2011; Σοφός, 2013; Σοφός & συν., 2014), με έμφαση στην ολιστική προσέγγιση της διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο μοντέλο αυτό βασίζεται και η οργάνωση της πρακτικής άσκησης «*Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση*» που πραγματοποιείται κατά το 7<sup>ο</sup> εξάμηνο στο Π.Τ.Δ.Ε., που αποτέλεσε και το πλαίσιο της σχεδίασης, πραγματοποίησης και αξιολόγησης της παρούσης έρευνας.

## 7.5 Σύνοψη Κεφαλαίου

Η Πρακτική Άσκηση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες διαστάσεις της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διότι έχει ακριβώς ως στόχο την γεφύρωση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις και την εφαρμογή τους στην πράξη και την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας του ανερχόμενου εκπαιδευτικού.

Η πρακτική άσκηση αποτελεί βασικό πυλώνα ενός προγράμματος σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μαζί με τη παιδαγωγική/διδακτική θεωρία και τις διδακτικές των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η σημασία της, εντάχθηκε σε μια συνολική, ιστορική κυρίως, αποτύπωση της εξέλιξης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, με περιγραφή βασικών κατευθύνσεων και μοντέλων.

<sup>46</sup> Από την Εξωτερική Αξιολόγηση του Π.Τ.Δ.Ε., αναφορά στα Προπτυχιακά Μαθήματα και την Μη Χρηματοδοτούμενη Πρακτική Άσκηση: <http://www.pre.aegean.gr/evaluation/practicumNormal.aspx>

<sup>47</sup> Από την Εξωτερική Αξιολόγηση του Π.Τ.Δ.Ε., αναφορά στα Προπτυχιακά Μαθήματα και την Χρηματοδοτούμενη Πρακτική Άσκηση: <http://www.pre.aegean.gr/evaluation/practicumESPA.aspx>





Επιπλέον, καταγράφηκε η ελληνική πραγματικότητα όπου η πρακτική άσκηση ακολουθεί το μονοφασικό μοντέλο διεξαγωγής, συνήθως διαρκεί λίγες μέρες, σε επιμέρους φάσεις κατά την διάρκεια του ακαδημαϊκού εξαμήνου και συνδυάζει διάφορες μορφές/τρόπους διεξαγωγής.

Τέλος, παρουσιάστηκε εν συντομία το πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, καθώς και η οργάνωση των πρακτικών ασκήσεων, με στόχο την καλύτερη κατανόηση του πλαισίου της έρευνας της παρούσης διδακτορικής διατριβής.



## Μέρος ΙΙΙ

# ΈΡΕΥΝΑ & ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup> – Παιδαγωγικό & Τεχνολογικό Πλαίσιο Έρευνας

Κεφάλαιο 9<sup>ο</sup> – Σχεδιασμός & Μεθοδολογία Έρευνας

Κεφάλαιο 10<sup>ο</sup> – Αποτελέσματα Έρευνας: Ερευνητικός Άξονας 1 (ΕΑ1)

Κεφάλαιο 11<sup>ο</sup> – Αποτελέσματα Έρευνας: Ερευνητικός Άξονας 2 (ΕΑ2)

Κεφάλαιο 12<sup>ο</sup> – Συμπεράσματα & Προεκτάσεις



«... η κατανόηση και η ανάλυση του Web μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη βαθύτερης γνώσης για άλλες επιστήμες. Αλλά, είναι σχεδόν σίγουρο ότι προς τα εκεί κατευθυνόμαστε. Η σοβαρή επιστημονική συνεργασία δεν είναι ποτέ μονόδρομος.» (Berners-Lee, 2007, p.137)

---

## Κεφ. 8 - Παιδαγωγικό & Τεχνολογικό Πλαίσιο Έρευνας

### 8.1 Εισαγωγή

Με σημείο αναφοράς την προβληματική της παρούσας διατριβής, το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά και τα αποτελέσματα της εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης, το κεφάλαιο αυτό στοχεύει στην οριοθέτηση τόσο του παιδαγωγικού όσο και του τεχνολογικού πλαισίου της έρευνας, ως σημείο αναφοράς για την μεθοδολογία και της σχεδίαση της έρευνας. Ξεκινώντας από μια επισκόπηση της προβληματικής της παρούσης εργασίας, όπου αναδύονται τα βασικά ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τις νέες τεχνολογίες και σε σχέση με θεωρητικές διαστάσεις και πρακτικές προσεγγίσεις οι οποίες αναπτύχθηκαν στο Μέρος I & II της διατριβής, οριοθετούμε το αντικείμενο και το πλαίσιο της έρευνας που απαρτίζεται από την παιδαγωγική διάσταση και την τεχνολογική διάσταση, δηλαδή το παιδαγωγικό-διδακτικό & γνωστικό πλαίσιο υλοποίησης της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα και την τεχνολογική υποδομή (ηλεκτρονική κοινότητα) στήριξης και διαμεσολάβησης της πρακτικής άσκησης. Τέλος, γίνεται παρουσίαση της εργασίας που προηγήθηκε του σχεδιασμού και διεξαγωγής της βασικής έρευνας του διδακτορικού, δηλαδή την προ-έρευνα και την πιλοτική έρευνα δοκιμών και αρχικού ελέγχου του παιδαγωγικού και τεχνολογικού πλαισίου, καθώς και των συμπερασμάτων και διαπιστώσεων που προέκυψαν από αυτή την διαδικασία.

### 8.2 Επισκόπηση Πλαισίου

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στη γενικότερη κατηγορία ερευνών που αφορούν την αρχική παιδαγωγική κατάρτιση των ανερχόμενων εκπαιδευτικών, με έμφαση την περίοδο της πρακτικής τους άσκησης σε σχολικές μονάδες. Διεθνείς έρευνες, όπως συνοψίζονται από τον Zagami (2010), τονίζουν πως η περίοδος της πρακτικής άσκησης αποτελεί πηγή άγχους για τους φοιτητές, καθώς τα προγράμματα σπουδών τους προετοιμάζουν κυρίως στο μεθοδολογικό επίπεδο και όχι στο πως θα

αντιμετωπίσουν δυσκολίες που αφορούν τους νέους τους ρόλους, την επαφή τους, την σχέση τους και τις ευθύνες και υποχρεώσεις τους, με ένα νέο οικο-σύστημα, όπως αυτό του σχολείου. Οι φοιτητές κατά την διάρκεια της πρακτικής, συνήθως έχουν να αντιμετωπίσουν ζητήματα διαχείρισης χρόνου, οργάνωσης της διδασκαλίας, προσωπικών ανησυχιών, εδραιωμένων αντιλήψεων, προσδοκιών, κ.λ.π. και ο Gold (1996) αναφέρει δύο βασικούς τομείς στήριξης για τους ανερχόμενους φοιτητές:

- Παιδαγωγικό/διδακτική (*instructional*) υποστήριξη: *διαχείριση τάξης, κινητοποίηση μαθητών, οργάνωση διδασκαλίας, διαχείριση ετεροτήτων στην τάξη, κ.λ.π.*
- Ψυχολογική υποστήριξη: *συναισθηματική στήριξη, θετική ανατροφοδότηση, χτίσιμο εμπιστοσύνης, διαχείριση άγχους, ανάπτυξη αυτεπάρκειας.*

Σε γενικές γραμμές, η πρακτική άσκηση σηματοδοτεί την φάση προετοιμασίας για τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, δηλαδή τον μετασχηματισμό του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού από τον ρόλο του φοιτητή σε αυτόν του δασκάλου: *ο φοιτητής «χτίζει» την αυτό-αντίληψη του για το επάγγελμα κυρίως μέσα από την σύνδεση που επιτυγχάνει ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη και επηρεάζεται από την εκπαιδευτική διαδικασία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον που δρα* (Carrington et al., 2009; Nias, 1989, όπως αναφέρεται στο Day et al., 2006). Αυτή η «πρώιμη ταυτότητα» αναδιαμορφώνεται και εμπλουτίζεται μέσα από διαδικασίες στοχασμού καθώς ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός αποκτάει μεγαλύτερη κατανόηση του επαγγέλματος μέσα από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες του τυπικού προγράμματος σπουδών και την διδακτική εμπειρία μέσα από τις πρακτικές σε σχολεία και τάξεις (Geijssel & Meijers, 2005; Korthagen & Vasalos, 2005).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο, ο Walkington (2005) θέτει ως προ-απαιτούμενα για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού: *α) τον στοχασμό πάνω στην δράση (reflection on action), β) την ανατροφοδότηση/καθοδήγηση των φοιτητών, γ) τον μετασχηματισμό του άρρητου σε ρητό, μέσα από την καθοδήγηση του πανεπιστημίου και του σχολείου και δ) την διαισθητική/στοχαστική πρακτική.*

Ο στοχασμός πάνω στη δράση καθώς και η στήριξη/καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αποτελούν διαχρονικά αντικείμενο μελέτης και οι έρευνες έχουν αναδείξει τα σημαντικά πλεονεκτήματα τους όταν εφαρμόζονται κατά την πρακτική άσκηση, όπως για παράδειγμα όταν οι φοιτητές επανεξετάζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις, απόψεις και αντιλήψεις τους, υπό το πρίσμα των νέων εμπειριών που αποκτούν στο σχολείο, ή όταν βρίσκουν συναισθηματική στήριξη, συνεργασία και ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές τους (Chu et al., 2012). Αποτελεί δε ο στοχασμός, βασικό εργαλείο για την συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη και τις προσωπικές θεωρίες και αντιλήψεις του υποκειμένου και δεν αποτελεί μια δεδομένη και αυτονόητη ικανότητα-δεξιότητα που την κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να διδαχθεί μέσα από τα προγράμματα σπουδών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τα οποία θα έχουν υιοθετήσει κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους για



την καλλιέργεια και ενδυνάμωση στοχαστικών ικανοτήτων (Hatton & Smith, 1995; Ματσαγγούρας, 1998; Moon, 1999; Moon, 2004; Zeichner & Liou, 2010; Καρκαλέτση, 2010; Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012).

Έτσι, τα διάφορα ακαδημαϊκά ιδρύματα, αναζητούν τρόπους και μεθόδους εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών τους με νέα μοντέλα και μεθόδους οργάνωσης των πρακτικών ασκήσεων με στόχο την στήριξη αλλά και την ενδυνάμωση της στοχαστικής σκέψης και αυτό-αντίληψης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια αυτή είναι ενταγμένη στο γενικότερο πλαίσιο ολοκλήρωσης των νέων Μέσων στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών με στόχο να δοθεί έμφαση στη συσχέτιση μάθησης και επαγγελματικής πρακτικής και να συνδέσουν τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς, το ακαδημαϊκό προσωπικό και το προσωπικό των σχολείων με νέους δυναμικούς τρόπους, όπως Διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής και μάθησης (Putnam & Borko, 2000; Albon & Trinidad, 2002; Gardner & Williamson, 2002; Gomez et al., 2008). Η φύση των ΚΠ διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και πρακτικών, την συνεργατική επίλυση προβλημάτων, την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και την ενδυνάμωση της στοχαστικής πρακτικής στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς (Yang, 2009), διότι όπως σημειώνει ο Leo (1990, p.204) η στοχαστική πρακτική «είναι η σχέση ανάμεσα στις σκέψεις και δράσεις του ατόμου και η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό ως άτομο και την συμμετοχή του σε ευρύτερους σχηματισμούς όπως η κοινωνία».

Οι Beijaard et al. (2004) θέτουν την μορφοποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας στη βάση μιας συνεχούς κοινωνικής διεργασίας ανάπτυξης πρακτικής γνώσης, σε σχέση με το τι θεωρείται σχετικό με τη διδασκαλία σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, δηλαδή όπως εξειδικεύει ο Printy (2008) μέσα από τη συμμετοχή σε μαθησιακές κοινότητες και κοινότητες πρακτικής υποστηριζόμενες από νέα Μέσα, που δυνητικά ενδυναμώνει την διδακτική πρακτική (Barab et al. 2001; Schlager & Fusco, 2003; Gomez et al., 2008).

Όπως συνοψίζουν οι Reich et al. (2011), τα κοινωνικά δίκτυα με μέλη εκπαιδευτικούς (είτε εν ενεργεία, είτε εκπαιδευόμενους) και αντικείμενο την εκπαιδευτική πρακτική (*Networked Communities of Praxis*) κερδίζουν συνεχώς έδαφος, διότι τα μέλη της κοινότητας επεκτείνουν το επαγγελματικό τους δίκτυο, αποκτούν πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους που δεν θα μπορούσαν να έχουν σε τοπικό επίπεδο, διαμοιράζονται εμπειρίες, συναισθήματα, διδακτικές πρακτικές, κ.ά. Η συμμετοχή σε σχηματισμούς όπως οι κοινότητες καταδεικνύει αρκετά πλεονεκτήματα σε σχέση με την στήριξη των ανερχόμενων εκπαιδευτικών (Reiman et al., 1995; Chubbuck et al., 2001; Hahs-Vaughn & Scherff, 2006, όπως αναφέρονται στο Paulus & Scherff, 2008), αρκεί η κοινότητα να μορφοποιείται γύρω από ένα συγκεκριμένο σημείο εστίασης, δηλαδή η συζήτηση και η συνεργασία να είναι «αγκυροβολημένη» (*anchored*) (Hough et al., 2004).



Επιπλέον, σύμφωνα με το κατανεμημένο γινώσκειν και σύμφωνα με τους Putnam & Boroko (2000), η γνώση στη κοινότητα καθώς εκφράζεται μέσα από τη διάδραση μεταξύ των ατόμων, των ομάδων και των εργαλείων, υποστηρίζει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η προσέγγισή αυτή ενισχύεται και από την έρευνα των English & Howell (2008; 2011) σύμφωνα με την οποία φαίνεται πως η συμμετοχή σε κοινωνικά εκπαιδευτικά δίκτυα παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχικότητας σε σχέση με τις τυπικές ομάδες συζητήσεων σε Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (π.χ. *Moodle*, *Blackboard*) διότι στα κοινωνικά δίκτυα γίνεται καλύτερη αξιοποίηση του υφιστάμενου κοινωνικού, πολιτισμικού και τεχνολογικού κεφαλαίου<sup>48</sup> των μελών της κοινότητας.

Στη λογική αυτή, οι Boyd & Ellison (2008) προτείνουν την χρήση εμπορικών κοινωνικών δικτύων (*Facebook*, *My Space*) για την δημιουργία και συντήρηση κοινωνικών δεσμών μεταξύ συμφοιτητών, οι Munoz & Towner (2009) υποστηρίζουν πως παρέχοντας ευκαιρίες κοινωνικής δικτύωσης στους φοιτητές-ανερχόμενους εκπαιδευτικούς εμπλουτίζεται εν γένει η μαθησιακή διαδικασία και η συνεργασία μεταξύ φοιτητή-καθηγητή και φοιτητή-φοιτητή, ενώ ο Wright (2010) εξετάζει την χρήση του Twitter ως *micro-blogging* υπηρεσία με χρήση κινητών τηλεφώνων για την ενδυνάμωση της συνεργασίας και αλληλο-υποστήριξης των φοιτητών στην πρακτική τους άσκηση. Στην προσπάθεια όμως χρησιμοποίησης εμπορικών και μη ακαδημαϊκών υπηρεσιών, καταγράφονται προβλήματα ιδιωτικότητας, ασφάλειας προσωπικών δεδομένων, παραμετροποίησης, κ.λ.π.

Σε σχέση με τον στοχασμό, όπως ανέδειξε και η βιβλιογραφική έρευνα, παρατηρείται την τελευταία δεκαετία σε διεθνές επίπεδο, μια «στροφή παραδείγματος» (*paradigm shift*) στη βάση ενός νέου μιντιακού γραμματισμού (Sofos, 2010), σύμφωνα με την οποία παραδοσιακές τεχνικές ενδυνάμωσης της στοχαστικής σκέψης (π.χ. ημερολόγια) τείνουν να αντικατασταθούν από Web 2.0 υπηρεσίες, όπως τα ιστολόγια, των οποίων οι εκπαιδευτικές εφαρμογές έχουν διερευνηθεί σε αρκετά επίπεδα όπως συνοφίζουν στην βιβλιογραφική τους έρευνα οι Hramiak et al. (2009) και αφορούν ενδυνάμωση της επικοινωνίας ανάμεσα στην τάξη/σχολείο και την κοινωνία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου, την διατήρηση προσωπικού φακέλου εργασίας (*e-portfolio*), κ.λ.π. Αυτό οφείλεται κυρίως: στην *τεχνολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική* προσφερόμενη δυνατότητα (*affordance*) των ιστολογίων:

- **Τεχνολογική** προσφερόμενη δυνατότητα: *βασικά στοιχεία είναι η φιλικότητα και ευχρηστία, η διαθεσιμότητα, η δυνατότητα παραμετροποίησης και προσωποποίησης του εργαλείου και ο τρόπος παρουσίασης της πληροφορίας* (Du & Wagner, 2006; Wang & Woo, 2008).
- **Κοινωνική** προσφερόμενη δυνατότητα: *εδώ η εστίαση είναι στην ανταλλαγή πληροφοριών με στόχο την κοινωνική διάδραση, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με την ανάρτηση μηνυμάτων (blog posts) και τον σχολιασμό τους από τους χρήστες. Αυτή ακριβώς η ευαισθητοποίηση*

<sup>48</sup> Ειδικά, αναφορικά με την Γενιά C (*Generation C*), δηλαδή αυτούς που γεννήθηκαν μετά τα τέλη του '90, ο Lessig (2002) υποστηρίζει πως η τεχνολογία επιτρέπει στα άτομα αυτής της γενιάς να *δημιουργούν* και να *διαμοιράζονται* περιεχόμενο (μουσική, εικόνα, βίντεο, ψηφιακή τέχνη, ψηφιακή αφήγηση, ψηφιακά κείμενα, ψηφιακό ακτιβισμό, κ.λ.π.) πολύ εύκολα με τη χρήση των τεχνολογιών του Web 2.0.

(*awareness*) των ανερχόμενων εκπαιδευτικών πως υπάρχει ένα δυναμικά μεγάλο «κοινό» που μπορεί να διαβάσει και να σχολιάσει τις αναρτήσεις μπορεί να επιδράσει θετικά αλλά και αρνητικά στην επίτευξη υψηλότερου βαθμού κριτικής σκέψης στις αναρτήσεις.

- **Εκπαιδευτική** προσφερόμενη δυνατότητα: βασικά στοιχεία είναι η διαδραστικότητα (επιπλέον της κοινωνικής δυνατότητας, υπάρχει η διάδραση φοιτητή-περιεχομένου, όπου ο φοιτητής δημιουργεί περιεχόμενο και διαδρά με αυτό στοχευόμενος επί του περιεχομένου), η αναπτυξιακή διαδικασία (χρονική εξέλιξη των αναρτήσεων και των μαθησιακών διαδικασιών που περιγράφονται) και η κυριότητα στο μέσο (η εισαγωγή, επεξεργασία, διαγραφή, τροποποίηση του περιεχομένου από τον ίδιο τον φοιτητή, η αναπροσαρμογή της επιφάνειας εργασίας του μέσου, κ.λ.π.) (Wang & Woo, 2008).

Σύμφωνα με την επισκόπηση της Granberg (2010) και των Boulton & Hramiak (2012), η χρήση ιστολογίων για online αναστοχασμό κατά την πρακτική άσκηση, αποτελεί ένα μέσο διαμοιρασμού των στοχαστικών σκέψεων των φοιτητών, κάτι το οποίο οδηγεί στην ανάπτυξη μιας κοινότητας στοχαστικής πρακτικής, η οποία περιλαμβάνοντας τις απόψεις των άλλων ομότιμων μελών, μπορεί να οδηγήσει τον στοχασμό σε υψηλότερα επίπεδα (Jarvis et al., 2005).

Επιπλέον, η διαμεσολάβηση της στοχαστικής σκέψης με μέσα κοινωνικής έκφρασης όπως τα ιστολόγια και γενικότερα ασύγχρονα online περιβάλλοντα γραπτού λόγου, συνάδει τόσο με την θεωρητική προσέγγιση του Zeichner (1994) για το στοχασμό ως κοινωνική πρακτική και δημόσια δραστηριότητα, όπου ακριβώς η απουσία ενός κοινωνικού πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς όπου συζητούν και αναπτύσσουν μια συν-αντίληψη των πραγμάτων, δρα ανασταλτικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όσο και με τον Depler (2007) που προσεγγίζει την επαγγελματική μάθηση ως διαδικασία συνεργατικής διερεύνησης που καθορίζει τον μετασχηματισμό της πρακτικής και την κατασκευή νέας γνώσης του επαγγέλματος.

Συγκρίνοντας δε σύγχρονες με ασύγχρονες μεθόδους επικοινωνίας, διαφαίνεται (Romiszowski & Ravitz, 1997; Garrison et al., 2000; DeWert et al., 2003; Nicholson & Bond, 2003; Levin et al., 2006; Schallert et al., 2009; Sutherland et al., 2010) πως η ασύγχρονη επικοινωνία έχει μεγαλύτερη δυνατότητα να οδηγήσει σε διαμοιρασμό εμπειριών, εμπλοκή σε γνωστικές διεργασίες, ανάπτυξη ικανότητας στοχαστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, καλύτερη κατανόηση της διδακτικής πρακτικής και συναισθηματική στήριξη, υψηλότερο βαθμό συμμετοχικότητας και απόκρισης, κυρίως λόγω του ότι:

- Τα online περιβάλλοντα γραπτού λόγου «επιβάλλουν» ένα είδος αυτό-πειθαρχίας στην έκφραση, οδηγώντας τους φοιτητές στο να επικοινωνήσουν περισσότερο σύνθετες ιδέες με το μέσο αυτό.

- Η ασύγχρονη επικοινωνία αφαιρεί τις χωρο-χρονικές δεσμεύσεις που υπάρχουν στην δια ζώσης ή στην σύγχρονη επικοινωνία, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να προσφέρει online υποστήριξη και διευκόλυνση (*facilitation*) από ομότιμους, ή/και μέντορες, ή/και εκπαιδευτές.
- Ο διάλογος που αναπτύσσεται στην ασύγχρονη επικοινωνία από τα μέλη της κοινότητας επειδή διατηρεί την ιστορικότητα του, βοηθάει τους φοιτητές στο να εξετάζουν πολλαπλές και διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις ομότιμων συνομιλητών τους.

Συνοψίζοντας στο σημείο αυτό, οι παραπάνω θεωρητικές διαστάσεις και πρακτικές προσεγγίσεις, οριοθετούν το αντικείμενο και το πλαίσιο της παρούσης διδακτορικής διατριβής, αναδεικνύοντας:

- i. Την **παιδαγωγική διάσταση** της έρευνας, θέτοντας στο επίκεντρο τις έννοιες της «αναδυόμενης» επαγγελματικής ταυτότητας και του στοχασμού πάνω στην πράξη για τον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό την περίοδο της πρακτικής του άσκησης στο σχολείο, περίοδο που όπως οι έρευνες καταδεικνύουν, χρειάζεται στήριξη τόσο σε επίπεδο της διδακτικής πρακτικής όσο και της ψυχολογικής στήριξης, υπό το πρίσμα σύγχρονων κοινωνικών και συνεργατικών θεωριών μάθησης. Για την υποστήριξη της παιδαγωγικής διάστασης της έρευνας, η πρακτική άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, προσεγγίσθηκε με το **Ολιστικό Μοντέλο Πρακτικής Άσκησης**, μια διαφορετική διαδικασία σε σχέση με τις υπάρχουσες υλοποιήσεις του προγράμματος σπουδών του Τμήματος, ακολουθώντας τις βασικές αρχές της στοχαστικο-κριτικής αντίληψης για την πρακτική άσκηση.
- ii. Την **τεχνολογική διάσταση** της έρευνας, όπου οι ΤΠΕ αποτελούν διαμεσολαβητικό μέσο ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό και την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του, δηλαδή της ενδυνάμωσης του επιπέδου στοχαστικής σκέψης, την καλύτερη σύνδεση θεωρίας και πράξης και τελικά την ανάπτυξη αντίληψης για το επάγγελμα και αυτό-αντίληψης ως εκπαιδευτικού. Για την υποστήριξη της τεχνολογικής διάστασης της έρευνας, ως μέσο διαμεσολάβησης σχεδιάσθηκε και λειτούργησε η **ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-Κ.Π.Α.)** ως μια διαδικτυακή συνεργατική πλατφόρμα με χαρακτηριστικά κοινωνικού δικτύου για την στήριξη και διευκόλυνση της εργασίας και συνεργασίας των φοιτητών, στα πλαίσια της διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης, ως δομικό στοιχείο του μοντέλου της πρακτικής άσκησης.

Στα επόμενα κεφάλαια, γίνεται παρουσίαση και ανάλυση τόσο του Ολιστικού Μοντέλου Πρακτικής Άσκησης, όσο και της e-Κ.Π.Α.

### 8.3 Ολιστικό Μοντέλο Πρακτικής Άσκησης

Το θεωρητικό πλαίσιο της ολιστικής διερευνητικής και στοχαστικής προσέγγισης της πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σοφός, 2011; Σοφός, 2013; Σοφός & συν., 2014), αποτελεί τη βάση οργάνωσης της πρακτικής άσκησης «**Σχεδιασμός και**



**Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση»** που πραγματοποιείται κατά το 7<sup>ο</sup> εξάμηνο στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Περιέχει έξι διαστάσεις που σχετίζονται ανά δύο και δημιουργούν τρία δίπολα:

- *διδακτικός μετασχηματισμός – στοχασμός*
- *συμβουλευτική – μέντορας*
- *διασύνδεση – ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής*



Εικόνα 21 – Σχηματική παρουσίαση των χαρακτηριστικών της πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία (Σοφός, 2011)

Στην Εικόνα 21 οι έξι διαφορετικές διαστάσεις, έχουν τοποθετηθεί η μια απέναντι από την άλλη, προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι η μεσότητα των δύο πόλων αποτελεί την παιδαγωγικά τεκμηριωμένη προσέγγιση και συνδυαστικά, όλες μαζί διαμορφώνουν ένα διερευνητικό στοχαστικό πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψη την τυπολογία των σχέσεων που διέπουν τη θεωρία και πράξη και τα μοντέλα προσανατολισμού των πρακτικών ασκήσεων, η συγκεκριμένη προσέγγιση οριοθετείται στη βάση των πιο κάτω χαρακτηριστικών (Σοφός, 2011):

1. Η εφαρμοσμένη οργάνωση του μαθήματος προσφέρεται έτσι, ώστε οι φοιτητές, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους, να διαμορφώνουν στην πράξη εκπαιδευτικό υλικό για την ηλεκτρονική μάθηση και να το αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους.
2. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού οργανώνονται σύμφωνα με τη μάθηση που στηρίζεται στο σχεδιασμό *Learning Technology by Design* (Koehler & Mishra, 2005).

3. Επειδή ακριβώς η επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή η μάθηση των παιδαγωγικών, πραγματοποιείται σε πρακτικές καταστάσεις, οι οποίες όμως νοούνται ως σημεία αφετηρίας για παιδαγωγικό στοχασμό προκειμένου αυτά να αναπτυχθούν περισσότερο, διαμορφώνονται ταυτόχρονα συνθήκες ανάπτυξης προσωπικής και επαγγελματικής γνώσης και δεξιοτήτων και ταυτόχρονα ανάπτυξης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατάστασης και του υπό διερεύνηση ζητήματος.
4. Η ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής γνώσης και δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατάστασης πλαισιώνεται κοινωνικά.
5. Οι ασκούμενοι φοιτητές διευκολύνονται στο να αναπτύξουν ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που περιέχουν συνδυαστικά στοιχεία κυρίως των μοντέλων «θεωρίας – πράξης, ερμηνευτικό-διαλεκτικό και εμπειρικό-αναλυτικό».

Με σημείο αναφοράς την τυπολογία των πρακτικών ασκήσεων, η συγκεκριμένη προσέγγιση σχετίζεται με τα ακαδημαϊκά μοντέλα, με μοντέλα ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, καθώς επίσης και με μοντέλα εκπαιδευτικού στοχασμού.

## 8.4 Στοχοθεσία της Πρακτικής Άσκησης

Από τη μελέτη πολλών σχεδίων διδασκαλίας και τις παρατηρήσεις διδασκαλιών ασκούμενων φοιτητών φαίνεται ότι οι ασκούμενοι φοιτητές σχεδιάζουν συχνά «*επί χάρτου*» τη διδασκαλία, χρησιμοποιούν έννοιες, ορολογίες, μορφές διδασκαλίας με γενικό τρόπο ή τουλάχιστον χωρίς να τις προσδιορίζουν, ενώ όταν ερωτηθούν σχετικά με τις εμπειρίες που έκαναν σε διδασκαλίες απαντούν ότι «*ήταν μια καλή εμπειρία*» ή ότι «*τους άρεσε πολύ*». Ωστόσο δυσκολεύονται να απαντήσουν εστιασμένα σε ερωτήσεις, όπως «*τι ακριβώς αποκόμισες από το σχεδιασμό της διδασκαλίας;*», «*τι ακριβώς σου άρεσε και γιατί;*», «*γιατί επέλεξες τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική και όχι κάποια άλλη;*», «*πως μπορείς να διαχειριστείς με διαφορετικό τρόπο συγκεκριμένες περιστάσεις στη διδασκαλία;*» (Σοφός, 2011b).

Η συγκεκριμένη Πρακτική Άσκηση, λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, στοχεύει στη στοχαστική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ασκούμενων φοιτητών, προκειμένου ο ασκούμενος φοιτητής να μπορέσει να αναπτυχθεί ατομικά και να αναπτύξει την επαγγελματική του ταυτότητα.

Γι' αυτό το λόγο έχουν αναπτυχθεί εργαλεία παρατήρησης που σχετίζονται με μεγέθη και διαστάσεις της εκπαιδευτικής/διδακτικής πραγματικότητας. Αυτά μπορεί να τα αξιοποιήσει ο κάθε φοιτητής σε διάφορες φάσεις της πρακτικής άσκησης, για να αναπτύξει τη στοχαστική θεώρηση του εκπαιδευτικού και του διδακτικού έργου. Η στοχαστική προσέγγιση αναφέρεται μεταξύ άλλων στη δυνατότητα, ο ασκούμενος φοιτητής:

- να γνωρίσει το μελλοντικό πεδίο εργασίας,
- να ελέγξει την κλίση του για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού,



- να συνδέσει στοχαστικά τις θεωρητικές γνώσεις και τις ικανότητες που έχει αποκτήσει στο πλαίσιο των σπουδών του με την εκπαιδευτική πραγματικότητα,
- να βιώσει την πρακτική άσκηση ως τόπο μεθοδικής έρευνας του διδακτικού σχεδιασμού και του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και ως το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής του ανάπτυξης ως εκπαιδευτικός.

Ως προς το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της πρακτικής άσκησης, η αξιοποίηση των νέων Μέσων (ΤΠΕ) μπορεί να πάρει ποικίλες προσεγγίσεις. Οι φοιτητές στην πρακτική τους άσκηση αξιοποιούν τα νέα Μέσα και τις Τεχνολογίες μεταξύ άλλων, προκειμένου:

- να αναβαθμίσουν ποιοτικά την εκπαιδευτική διεργασία ποικίλων γνωστικών περιοχών, π.χ. χρήση αλληλεπιδραστικού πίνακα, ηλεκτρονικών διαδικτυακών χαρτών,
- να αξιοποιήσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που διεγείρουν την ενεργή και διερευνητική μάθηση και την προωθούν την ανοικτή εκπαιδευτική διεργασία την αυτό-οργάνωση των μαθητών και τη συνεργασία μεταξύ τους, π.χ. ιστοεξερεύνηση,
- να διευκολύνουν τους μαθητές να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με ποικίλους τρόπους, π.χ. ο αφηγηματικός λόγος με τη δημιουργία φωτοϊστορίας, δημιουργία κοινών εγγραφών,
- να οργανώσουν διαδικασίες αγωγής στα νέα Μέσα (*Media Literacy*) εστιάζοντας σε ζητήματα όπως ασφαλή πλοήγηση, πνευματικά δικαιώματα, ηλεκτρονική παρενόχληση κ.α.

Οι φοιτητές, ως ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης θα πρέπει:

- να γνωρίσουν τη σχετική στοχοθεσία (ΔΕΙΠΠΣ) για την αξιοποίηση των Μέσων και να τη μετασηματίσουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- να διερευνήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα παρατηρώντας με συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία και να αναλύουν τη διδασκαλία με τη χρήση νέων Μέσων, μέσα από παρακολούθησεις σε σχετικές τάξεις του δημοτικού σχολείου
- να γνωρίσουν την μεθοδολογία σχεδιασμού ηλεκτρονικού υλικού και με βάση τη μεθοδολογία αυτή να σχεδιάσουν διδασκαλίες
- να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά σύγχρονων εκπαιδευτικών Μέσων και να τα αξιοποιούν για να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό π.χ. Webquest, το διαδραστικό πίνακα, για να εφαρμόσουν ηλεκτρονική διδασκαλία,
- να κάνουν σύντομες διδασκαλίες που σχεδιάσαν με βάση τη πιο πάνω μεθοδολογία και να στοχάζονται πάνω σε αυτή με την αξιοποίηση συγκεκριμένων εργαλείων.

Η σταδιακή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της πρακτικής άσκησης (το μάθημα έχει 6 ECTS δηλαδή φόρτο εργασίας 180 ωρών για τους φοιτητές) οργανώνεται στα ακόλουθα στάδια (στο πλαίσιο των

οποίων ο μέντορας έχει συνήθως ρόλο καθοδηγητή – συμβούλου του ασκούμενου φοιτητή/τριας με θέματα ενδοσχολικά και ενδο-ταξιακά αντίστοιχα και ο/η φοιτητής/τρια διατηρεί ένα εκπαιδευτικό ημερολόγιο των δράσεων της Πρακτικής Άσκησης και μία φορά τη βδομάδα έχει επικοινωνία με τον/την μέντορά του/της):

- **Παρακολούθηση του μαθήματος** 3 ώρες επί 13 μαθήματα (συνολικός φόρτος εργασίας 39 ώρες).
- **1<sup>ο</sup> στάδιο Ανάλυση διδακτικού πεδίου:** περιέχει 1-2 εβδομάδες παρακολούθηση, τουλάχιστον 40 ώρες εργασίας και 10 ώρες εργασίας για τη συγγραφή της τεκμηριωμένης αναφοράς για την αιτιολόγηση της πρώτης πρότασης για τη διδασκαλία (συνολικός φόρτος εργασίας 50 ώρες).
- **2<sup>ο</sup> στάδιο Διαλογική–Στοχαστική προετοιμασία και σχεδιασμός της διδασκαλίας:** μελέτη μεθόδων διδασκαλίας (10 ώρες) μετασχηματισμός του περιεχομένου σε εκπαιδευτικές δράσεις (20 ώρες) (συνολικός φόρτος εργασίας 39 ώρες).
- **3<sup>ο</sup> στάδιο Ανάλυση και προετοιμασία προσχεδίου της διδασκαλίας:** διδακτικός μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης (25 ώρες) μετασχηματισμός του περιεχομένου σε εκπαιδευτικές δράσεις (συνολικός φόρτος εργασίας 25 ώρες).
- **4<sup>ο</sup> στάδιο Αναθεώρηση και υλοποίηση της διδασκαλίας 2 ως 4 διδακτικών ωρών:** αναθεώρηση του προσχεδίου μετά τη συμβουλευτική με τον καθηγητή (6 ώρες) και πραγματοποίηση της διδασκαλίας μετασχηματισμός του περιεχομένου σε εκπαιδευτικές δράσεις (2-4 ώρες) (συνολικός φόρτος εργασίας 8-10 ώρες).
- **5<sup>ο</sup> στάδιο Στοχασμός και επανασχεδιασμός της διδασκαλίας:** συζήτηση πάνω στις αναγκαίες μετατροπές του διδακτικού σεναρίου (10 ώρες) και αναθεώρησή του (15 ώρες) (συνολικός φόρτος εργασίας 25 ώρες).

## 8.5 Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΠΑ)

Η πρακτική άσκηση των εκπαιδευομένων φοιτητών/τριών, στη βάση του Ολιστικού Μοντέλου Πρακτικής Άσκησης, δημιουργεί συνθήκες κοινότητας πρακτικής και η ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής γνώσης και δεξιοτήτων πλαισιώνεται κοινωνικά: *οι προτάσεις των φοιτητών/τριών αναφορικά με τα σενάρια παιδαγωγικής παρέμβασης, οι παρουσιάσεις των φοιτητών/τριών, οι σημειώσεις που κρατούν στα ερευνητικά ημερολόγια, οι μικροδιδασκαλίες που πραγματοποιούνται κ.α. αποτελούν πεδίο αναφοράς, συνεργασίας και συμβουλευτικής μεταξύ των φοιτητών/τριών, μεντόρων και του υπεύθυνου καθηγητή.*

Η κοινότητα των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών διαμεσολαβούμενη από τα νέα Μέσα, οριοθετείται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ως μια **ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΠΑ)** (Κώστας & Σοφός, 2013; Κώστας και συν., 2013; Kostas et al., 2013) αποτελώντας μια Διαδικτυακή συνεργατική πλατφόρμα με χαρακτηριστικά κοινωνικού δικτύου για την στήριξη και διευκόλυνση της

εργασίας και συνεργασίας των φοιτητών/τριών. Επιπρόσθετα, αποτελεί το ερμηνευτικό πλαίσιο της παιδαγωγικής δράσης και μέσα από τη θεσμική κατοχύρωση της, ως βασικού στοιχείου της επίσημης πρακτικής άσκησης, οριοθετεί ένα κοινωνικό χώρο:

- για τη διευκόλυνση της συμμετοχής ως κοινωνικής πράξης εντός ενός συγκεκριμένου επαγγελματικού πεδίου,
- και για τη συμμετοχή και συλλογική ανάπτυξη παιδαγωγικής γνώσης, δεξιοτήτων και εκπαιδευτικής πράξης.

Σε προηγούμενα κεφάλαια, αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική έρευνα, η μεγάλη χρησιμότητα και επίδραση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των ανερχόμενων εκπαιδευτικών για την διαμόρφωση ενός κοινωνικού και συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα προάγει τον στοχασμό και θα προσφέρει υποστήριξη στους φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση. Η θέση αυτή αποτέλεσε οδηγό της προσπάθειας καθορισμού του τεχνολογικού πλαισίου της έρευνας, το οποίο θα διαμεσολαβήσει το παιδαγωγικό πλαίσιο, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια.

Λαμβάνοντας υπόψη τα συγκριτικά πλεονεκτήματα και τις παιδαγωγικές διαστάσεις των υπηρεσιών του Web 2.0, καθώς και την θεωρητική τεκμηρίωση στο πως οι διάφορες μαθησιακές διεργασίες λαμβάνουν χώρα στις κοινότητες πρακτικής και μάθησης, διενεργήθηκε (πέρα από την εκτενή βιβλιογραφική έρευνα & ανάλυση για τον καθορισμό των παραγόντων που πρέπει κανείς να λαμβάνει υπόψη στο σχεδιασμό των ΔΚΠ) προ-έρευνα και πιλοτική έρευνα με τους φοιτητές του ΠΤΔΕ σε διάρκεια δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων.

Βασικός σκοπός ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων τεχνολογιών και της εφικτότητας της κύριας έρευνας, με στόχο τον εντοπισμό προβλημάτων, δυσκολιών, καλών πρακτικών και παραγόντων που δυνητικά θα επηρέαζαν τον σχεδιασμό της έρευνας μας, ενώ μέσα από αυτή την διαδικασία καθορίστηκε ένα πλαίσιο σχεδιαστικών αποφάσεων που τελικά καθοδήγησε στην επιλογή της τεχνολογικής πλατφόρμας υλοποίησης της e-ΚΠΑ.

### 8.5.1 Προ-έρευνα με το Blogger ως Ηλεκτρονικό Ημερολόγιο

Κατά το χειμερινό εξάμηνο 2010-2011 και στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης «**ΠΡΑΚΤΙΚΗ Β': Σχεδιασμός και Δημιουργία Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση**», ανατέθηκε εργασία στους φοιτητές που μετείχαν στην πρακτική με θέμα την «*Χρήση ιστολογίου (Blog) ως υποστηρικτική αναστοχαστική διαδικασία κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης*» και επιβλέπων τον κ. Σοφό Αλιβίζο, Αναπληρωτή Καθηγητή του ΠΤΔΕ.

Σκοπός ήταν η χρήση του ιστολογίου ως αναστοχαστικού ηλεκτρονικού ημερολογίου όπου οι φοιτητές θα κατέγραφαν ατομικές ή συλλογικές εμπειρίες, αντιλήψεις, προβληματισμούς, δυσκολίες, κ.λ.π. που αναπτύχθηκαν κατά την συμμετοχή τους στη πρακτική άσκηση. Η συμμετοχή στη διαδικασία αυτή ήταν



υποχρεωτική και μετρούσε στην τελική βαθμολογία, ενώ στόχευε κατά κύριο λόγο στο να προκαλέσει τον αναστοχασμό των φοιτητών πάνω σε αυτά που παρακολούθησαν, κατέγραψαν, έκαναν ή δεν έκαναν ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί. Οι φοιτητές είχαν οργανωθεί σε ομάδες, όπου η κάθε ομάδα αντιστοιχούσε και στο σχολείο διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένα ιστολόγιο μέσω της δημοφιλούς υπηρεσίας **Blogger** (<https://www.blogger.com>) της **Google** (οι φοιτητές είχαν διδαχθεί την χρήση των ιστολογίων στην εκπαίδευση ήδη σε άλλο μάθημα του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών). Η διαδικασία ανάρτησης και σχολιασμού μηνυμάτων από τις ομάδες ήταν η εξής:

- Η πρακτική άσκηση χωριζόταν σε 3 άτυπες χρονικές περιόδους: α) αρχικής παρακολούθησης (18/10-19/11), β) σχεδιασμού (19/11-30/11) και γ) διδασκαλίας (01/12-20/12). Κατά τη διάρκεια ή το τέλος κάθε περιόδου, κάθε ομάδα έπρεπε να αναρτήσει 1 τουλάχιστον μήνυμα στο ιστολόγιο με ελάχιστο αριθμό λέξεων τις 200.
- Κάθε ομάδα έπρεπε να σχολιάσει τουλάχιστον 1 φορά τα αναρτημένα μηνύματα όλων των υπόλοιπων ομάδων.
- Κάθε ομάδα έπρεπε να απαντήσει σε τουλάχιστον 2 σχόλια από άλλες ομάδες (αυτά που κρίνει ως σημαντικότερα και ουσιαστικότερα).

Βασικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα που προέκυψαν από την προ-έρευνα ήταν τα εξής:

- Παρατηρήθηκε μεγάλη συμμετοχή των φοιτητών, αφού αναρτήθηκαν κατά την διάρκεια του εξαμήνου πάνω από 850 μηνύματα + αναρτήσεις. Βέβαια, η μαζική αυτή συμμετοχή στο ιστολόγιο μπορεί να οφειλόταν στο ότι ήταν υποχρεωτική και μετρούσε στην τελική βαθμολογία. Άρα θα έπρεπε κατά την άποψη μας, να αλλάξει ο χαρακτήρας της συμμετοχής έτσι ώστε να είναι αυθόρμητη, ειλικρινής και τα αποτελέσματα να είναι όσο γίνεται πιο ρεαλιστικά. Επίσης, αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, πως από ένα σημείο και μετά οι φοιτητές, αφού εξοικειώθηκαν με το περιβάλλον και τη διαδικασία πέρα από το πλαίσιο των βασικών οδηγιών χρήσης του ιστολογίου, άρχισαν να αυτενεργούν και να αναρτούν μηνύματα συχνότερα.
- Παρατηρήθηκε, πως η χρήση μόνο του ιστολογίου, περιόρισε την επικοινωνία στο στενό πλαίσιο ενός ηλεκτρονικού ημερολογίου και δεν αναπτύχθηκε διάλογος και συνεργασία ανάμεσα στους φοιτητές.
- Ανασταλτικός παράγοντας επίτευξης διαλόγου, φάνηκε πως ήταν ο δημόσιος χαρακτήρας του ιστολογίου, αφού το περιεχόμενο ήταν δημόσια προσβάσιμο και δεν παρείχε διασφάλιση της εμπιστευτικότητας της έκφρασης των χρηστών, όπως σε ένα «κλειστό» και ελεγχόμενο περιβάλλον με επίπεδα διαβαθμισμένης πρόσβασης (χρήση κωδικού πρόσβασης).

- Παρατηρήθηκε, πως η ανάρτηση στο ιστολόγιο ανά ομάδα εργασίας, δεν μπορούσε σε καμιά περίπτωση να αντανakλά την στοχαστική σκέψη σε ατομικό επίπεδο. Συνεπώς δεν μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ερευνητικά, π.χ. να συσχετισθεί με χαρακτηριστικά του φοιτητή, κ.λ.π.
- Δεν διαπιστώθηκε η ανάπτυξη υποστηρικτικής κοινότητας ανάμεσα στους φοιτητές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως η πλατφόρμα του Blogger δεν ήταν ιδιαίτερα φιλική προς τους χρήστες και δεν διέθετε ούτε εργαλεία παραγωγής τεχνουργημάτων, ούτε συνεργασίας, ούτε ευαισθητοποίησης στη βάση της παρουσίας της πληροφορίας, γεγονός που συνάδει και με διαπιστώσεις από την βιβλιογραφική έρευνα.
- Παρ' όλα αυτά το περιεχόμενο των αναρτήσεων, παρουσίασε εξαιρετικό ενδιαφέρον σε σχέση με την αποτύπωση από τους φοιτητές της εμπειρίας τους κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

Συνοψίζοντας, η προ-έρευνα μας βοήθησε:

- να αποκτήσουμε εμπειρία στην οργάνωση της πρακτικής άσκησης, πέρα από το καθιερωμένο πλαίσιο, όπου είχαμε την διεξαγωγή της πρακτικής ανά φάσεις και κάθε φάση ήταν συσχετισμένη και με μια δραστηριότητα σε ένα online περιβάλλον,
- να κατανοήσουμε τον βαθμό δυσκολίας στην οργάνωση και παρακολούθηση μιας εκπαιδευτικής δράσης στο Διαδίκτυο μιας μεγάλης ομάδας εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών,
- να αποφασίσουμε, πως για τις ανάγκες της έρευνας και βάση των συμπερασμάτων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, θα έπρεπε να στραφούμε σε περισσότερο εμπλουτισμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα για την διαμεσολάβηση της κοινότητας των φοιτητών.

### 8.5.2 Πιλοτική Έρευνα με Υπηρεσία Υπολογιστικού Νέφους

Βάση λοιπόν της εμπειρίας και των διαπιστώσεων μας από την προ-έρευνα στο χειμερινό εξάμηνο 2010-11 προχωρήσαμε σε αναζήτηση εναλλακτικού ηλεκτρονικού περιβάλλοντος για την οργάνωση της e-ΚΠΑ κατά την διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2010-11, όπου και θέλαμε να διενεργήσουμε πιλοτική έρευνα. Θεωρήθηκε σημαντικό να ακολουθηθούν τρεις βασικές παραδοχές, έτσι ώστε να επιτευχθούν αφενός θετικά αποτελέσματα και αφετέρου να ελαχιστοποιηθούν προβλήματα και δυσκολίες από το εκπαιδευτικό περιβάλλον:

**1<sup>η</sup> ΠΑΡΑΔΟΧΗ:** Σε αντίθεση με τις διαμεσολαβούμενες ηλεκτρονικές κοινότητες στη βάση μιας μόνο διακριτής τεχνολογίας, τα μέλη της κοινότητας θα πρέπει να έχουν στην διάθεση τους ένα σύνολο τεχνολογιών μέσα από μια ενιαία κοινή πλατφόρμα.

**2<sup>η</sup> ΠΑΡΑΔΟΧΗ:** Σε αντίθεση με τη χρήση ενός κοινωνικού δικτύου όπως π.χ το Facebook, όπου τίθενται ζητήματα όπως ο βαθμός ιδιωτικότητας και η αδυναμία παραμετροποίησης και εμπλουτισμού με

μαθησιακές δραστηριότητες (Figg & Rutherford, 2010), η κοινότητα θα πρέπει να είναι οργανωμένη ως ένα ενδο-ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό δίκτυο ελεγχόμενης πρόσβασης/διαχείρισης.

**3<sup>η</sup> ΠΑΡΑΔΟΧΗ:** Η συνεργασία και μάθηση στην κοινότητα θα πρέπει να είναι τμήμα μιας ενιαίας ολιστικής προσέγγισης στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/ανερχόμενων εκπαιδευτικών.

Βασισθήκαμε λοιπόν, στα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας στο επίπεδο της χρησιμοποίησης διαφόρων ασύγχρονων και σύγχρονων τεχνολογιών χρονικά κατανεμημένων (Πίνακας 8), σε έρευνα στο Διαδίκτυο για καλές πρακτικές και σε έρευνα υφιστάμενης κατάστασης των ηλεκτρονικών κοινοτήτων υποστήριξης εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) στην Ελλάδα (Κώστας και συν., 2011; Kostas et al., 2011) όπου διερευνήθηκε ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μέσα από την συμμετοχή τους σε αυτές, ποια είναι τα χαρακτηριστικά χρήσης αυτών των υπηρεσιών και ποιες τεχνολογικές λύσεις & εργαλεία χρησιμοποιούνται.

Έτσι λοιπόν, η διαδικασία της αναζήτησης ανέδειξε ως **κυρίαρχη τάση** την περίοδο αυτή, την οργάνωση τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης για την οργάνωση ηλεκτρονικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών, στηριζόμενων σε πλατφόρμες λογισμικών για παροχή υπηρεσιών Web 2.0. Οι Γλέζου & Γρηγοριάδου (2010) αναφέρονται σε αυτή την κατηγορία λογισμικών ως **Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Κοινωνικό Δίκτυο (ΔΕΚΤ)** το οποίο χαρακτηρίζεται ως ένα κοινωνικό δίκτυο στο οποίο συμμετέχουν μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (*καθηγητές, μαθητές, σχολικοί σύμβουλοι κ.α.*) και μέσω του δικτύου αυτού τα μέλη ανταλλάσσουν πληροφορίες, υλικό, ιδέες και απόψεις σχετικά με το χώρο της εκπαίδευσης και μπορούν να εστιάζουν σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά θέματα και ενδιαφέροντα. Σε αυτή την κατηγορία λογισμικών, ανήκουν μεταξύ άλλων, το Ning (<http://www.ning.com>) και το Grou.ps (<http://grou.ps>), τα οποία αποτελούν δημοφιλέστατες πλατφόρμες δημιουργίας κοινωνικών δικτύων (*do-it-yourself social networking platform*) σε όλο τον κόσμο. Όπως ο Blogger της Google, το Facebook, το Wikipedia, κ.λ.π., έτσι και αυτές οι συνεργατικές πλατφόρμες Web 2.0 ανήκουν σε μια νέα προσέγγιση οργάνωσης των υπηρεσιών στο Διαδίκτυο, υπό τον όρο **Υπολογιστικό Νέφος (Cloud Computing)**.

#### 8.5.2.1 Γενικά για το Υπολογιστικό Νέφος

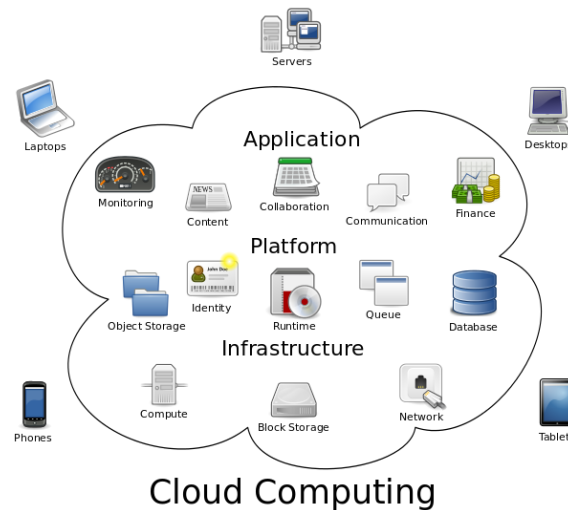
Το **Υπολογιστικό Νέφος** (Εικόνα 22) αποτελεί ένα σχετικά καινούργιο υπολογιστικό παράδειγμα (*computation paradigm*) σύμφωνα με το οποίο οι πόροι και τα πληροφοριακά συστήματα προσφέρονται ως υπηρεσία, διαθέσιμη στους χρήστες μέσω Διαδικτύου (Buyya, 2011; Sosinsky, 2011) και έχει πέντε βασικά χαρακτηριστικά: αυτό-εξυπηρέτηση βάση αναγκών (*on-demand self-service*), ευρεία πρόσβαση δικτύου (*broad network access*), συνάθροιση πόρων (*resource pooling*), ελαστικότητα (*rapid elasticity*), μετρήσιμη υπηρεσία (*measured service*) (Bora & Ahmed, 2013). Σύμφωνα με το NIST<sup>49</sup>, ορίζεται ως εξής: «...*Cloud computing is a model for enabling convenient, on-demand network access*

<sup>49</sup> National Institute of Standards and Technology, U.S. Department of Commerce: <http://www.nist.gov/itl/cloud/index.cfm>



to a shared pool of configurable computing resources (e.g., networks, servers, storage, applications, and services) that can be rapidly provisioned and released with minimal management effort or service provider interaction....», ενώ σύμφωνα με τους Plummer et al. (2008) τα υπολογιστικά νέφη συνιστούν μια μορφή υπολογιστικών και δικτυακών δομών και λειτουργιών όπου μεγάλου μεγέθους και κλιμακούμενες δυνατότητες παρέχονται σε πελάτες – χρήστες μέσω του Διαδικτύου. Πρόκειται για τεχνολογίες που επιτρέπουν στην βάση αναγκών (*on-demand*) χρήση υπολογιστικής ισχύος, αποθηκευτικού χώρου, εφαρμογών και υπηρεσιών από οποιονδήποτε διαθέτει διαδικτυακή σύνδεση. Η πρόσβαση στις σχετικές υπηρεσίες υλοποιείται από οπουδήποτε και οποτεδήποτε.

Το «νέφος» ανήκει είτε σε έναν οργανισμό ο οποίος προσφέρει υπηρεσίες στα μέλη του (**εσωτερικό νέφος**), είτε σε έναν οργανισμό που προσφέρει υπηρεσίες σε εξωτερικούς χρήστες-πελάτες του (**εξωτερικό νέφος**).

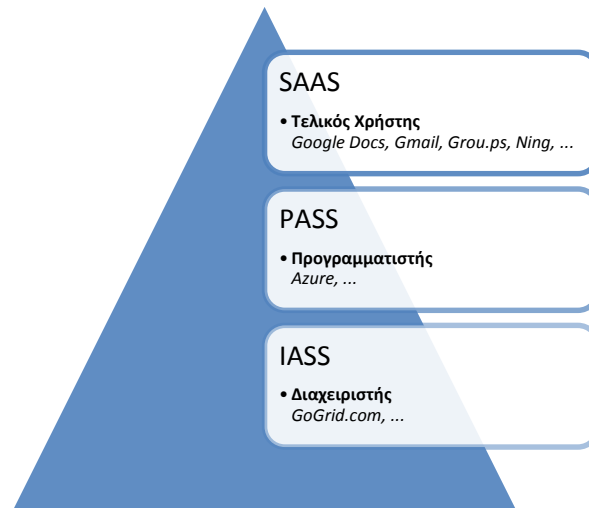


Εικόνα 22 – Υπολογιστικό Νέφος (*Cloud Computing*)

Η βασικότερη κατηγοριοποίηση των υπηρεσιών στο Υπολογιστικό Νέφος είναι βάση του επιπέδου αφαίρεσης (*abstraction level*) προς το τελικό χρήστη (Fernandez et al., 2012). Τα τρία βασικά επίπεδα αφαίρεσης (Εικόνα 23) με την ενιαία ονομασία SOA (*Services Oriented Architecture*) (Papazoglou & Van Den Heuvel, 2007) είναι τα εξής:

- **SaaS – Software as a Service:** σε αυτό το επίπεδο το λογισμικό προσφέρεται ως μια ολοκληρωμένη και ενιαία υπηρεσία προς τον τελικό χρήστη, αποτελεί τις πρώτες εφαρμογές της Νεφουπολογιστικής και προέρχεται από τον τρόπο οργάνωσης των εταιριών παροχής υπηρεσιών φιλοξενίας (*Internet Hosting Providers*) και παροχής υπηρεσιών εφαρμογών (*Application Service Providers*), όπως για παράδειγμα online συστήματα CRM (*Customer Relationships Management*).

- **PaaS – Platform as a Service:** σε αυτό το επίπεδο, ο παροχέας της υπηρεσίας προσφέρει και ένα σύνολο εργαλείων στους προγραμματιστές για να αναπτύξουν τις δικές τους εφαρμογές, χωρίς όμως να τους παρέχει άμεση πρόσβαση στις υποδομές της υπηρεσίας, δηλαδή στον εξοπλισμό του *Data Center*.
- **IaaS – Infrastructure as a Service:** σε αυτό το επίπεδο ο παροχέας προσφέρει πρόσβαση και στις υποδομές της υπηρεσίας, δηλαδή στους εξυπηρετητές (*servers*), στο λειτουργικό σύστημα, στο σύστημα αρχείων, στο σύστημα διαχείρισης των βάσεων δεδομένων, κ.λ.π.



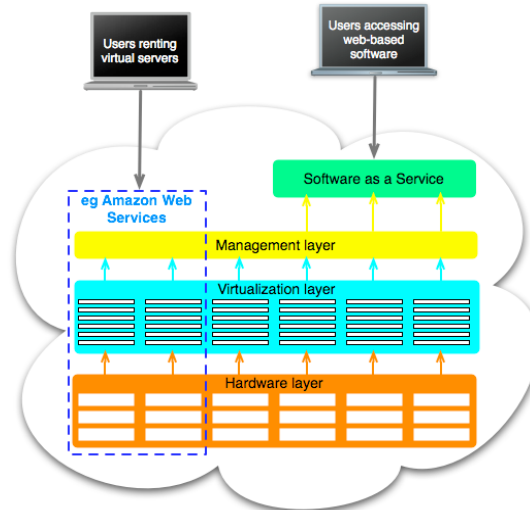
Εικόνα 23 – Services Oriented Architecture - SOA

Το μοντέλο αυτό *παροχής υπηρεσιών on demand*, **ειδικότερα στο επίπεδο SaaS**, μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του τελικού χρήστη με ένα ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο, χρεώνοντας μόνο για την πραγματική χρήση της υπηρεσίας και όχι των υποδομών του υποκείμενου πληροφοριακού συστήματος, αποτελώντας μια εναλλακτική προσέγγιση με υψηλότερο βαθμό «*απόδοσης προς κόστος*», σε σχέση με τις παραδοσιακές δομές πληροφορικής (*IT infrastructures*) των οργανισμών και ειδικότερα των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, ειδικά με την μείωση των προϋπολογισμών για την εκπαίδευση η οποία παρατηρείται τα τελευταία χρόνια τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο (Fernandez et al., 2012).

Μια εναλλακτική αρχιτεκτονική επιπέδων (Naone, 2009, όπως αναφέρεται στο Τσιγάρος, 2011) για την μοντελοποίηση λειτουργίας των υπολογιστικών νεφών (Εικόνα 24) είναι η εξής:

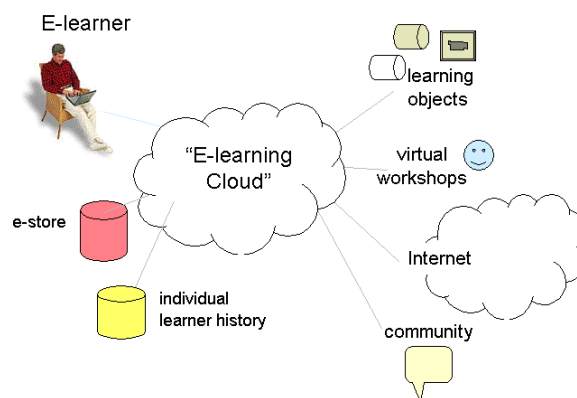
- το *φυσικό επίπεδο* που αποτελείται από τους υπολογιστές (*servers*) και τα κέντρα δεδομένων (*data centers*) που συνιστούν το νέφος,
- το *εικονικό επίπεδο* που επιτρέπει σε έναν υπολογιστή να προσομοιώνει λειτουργία πολλών εικονικών υπολογιστών (*virtual server*),
- το *επίπεδο διαχείρισης* που κατανέμει με δυναμικό τρόπο τους διαθέσιμους υπολογιστικούς πόρους και κατευθύνει τα αιτήματα των χρηστών προς τον αντίστοιχο εικονικό server και

- ένα τέταρτο επίπεδο που υφίσταται στις περιπτώσεις όπου η παρεχόμενη υπηρεσία είναι η χρήση λογισμικού (*Software as a Service - SaaS*), προκειμένου ο χρήστης να αναπτύξει τις δικές του υπηρεσίες.



Εικόνα 24 – Το μοντέλο των επιπέδων λειτουργίας στα υπολογιστικά νέφη (Naone, 2009)

Σύμφωνα δε και με τη βιβλιογραφία (Masud & Huang, 2011; Nasr & Ouf, 2011; Fernandez et al., 2012; Madan et al., 2012) υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τις υπηρεσίες SaaS της Νεφουπολογιστικής στην ανάπτυξη συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης, υπό τον ευρύτερο όρο *e-Learning Cloud*, για την αντικατάσταση των παραδοσιακών Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης όπως το Moodle, το Blackboard, το eClass.



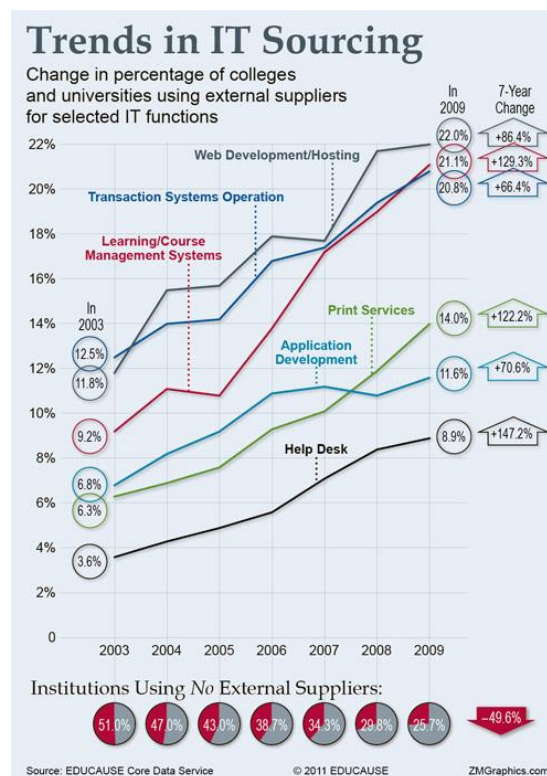
Εικόνα 25 – e-Learning Cloud

Η βασικότερη αιτία είναι, πως λόγω της ραγδαίας αύξησης των χρηστών και του όγκου του εκπαιδευτικού περιεχομένου και της ανάγκης ενσωμάτωσης υπηρεσιών Web 2.0. στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν πολλαπλασιαστεί οι ανάγκες σε εξοπλισμό και ανθρώπινο δυναμικό και συνεπώς σε οικονομικές δαπάνες από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην λογική αυτή, το e-Learning, τα Διαδικτυακά

Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα, οι Διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής και μάθησης και γενικότερα τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, μπορούν να θεωρηθούν ως *Education Software as a Service* (ESaaS) (Fernandez et al., 2012).

Μια τέτοια προσέγγιση σημαίνει πως επειδή όλες οι λειτουργίες θα γίνονται αποκλειστικά μέσα από το Web (*anytime, anywhere, anyone*) απαιτείται υψηλότερος βαθμός χρηστικότητας και διάδρασης από την διεπαφή χρήστη (*user interface*) και συνεπώς καλύτερο λογισμικό από την πλευρά του παροχέα της υπηρεσίας (υψηλότερο κόστος και φόρτος ανάπτυξης λογισμικού) και διασφάλιση υψηλότατου βαθμού ασφάλειας δεδομένων, αφού όλα τα δεδομένα είναι αποθηκευμένα στις υποδομές του παρόχου.

Παράλληλα όμως αυτή η τεχνολογική δυνατότητα ενώ αυξάνει την απόδοση, ελαττώνει δραστικά τα κόστη για τον πελάτη, αφού δεν θα χρειάζεται εγκατάσταση, συντήρηση, διαχείριση υποδομών και χώρων, δεν υπάρχει η ανάγκη για ηλεκτροδότηση, ψύξη και φυσική προστασία των χώρων αυτών, διαχείριση θεμάτων ασφάλειας και ακεραιότητας δεδομένων και άρα λιγότερο προσωπικό, με το κόστος ουσιαστικά να μετασχηματίζεται σε κόστος ενοικίασης και χρήσης της υπηρεσίας, βάση συγκεκριμένων αναγκών, π.χ. ανάγκη κλιμάκωσης, συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δράσεων, βαθμού συμμετοχής, κ.λ.π. (Katz, 2009; Masud & Huang, 2011; Nasr & Ouf, 2011; Bora & Ahmed, 2013).



Εικόνα 26 – Τάσεις για χρήση υπηρεσιών από εξωτερικούς πάροχους ( Educause, 2011)

Βάση των παραπάνω πλεονεκτημάτων, η τάση για τη χρήση υπολογιστικών νεφών από τα Πανεπιστήμια είναι αυξητική. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το *The Campus Computing Project* (Τσιγάρος, 2011) ιδιαίτερα δημοφιλής επιλογή είναι η ανάθεση σε εξωτερικούς πάροχους της

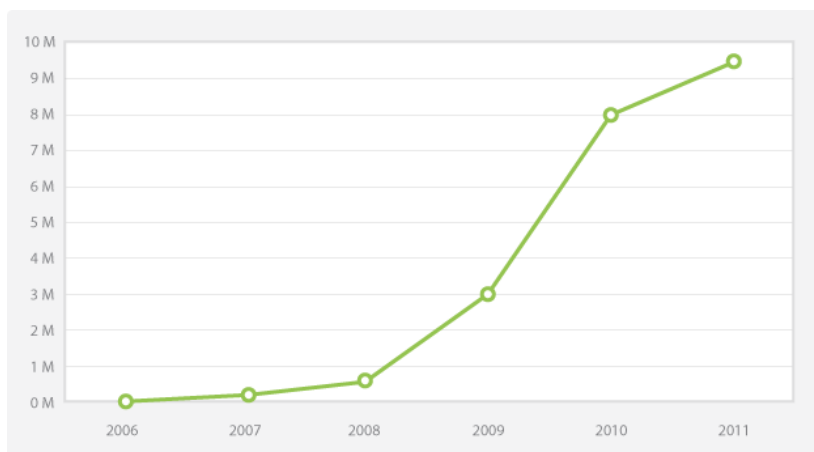
υπηρεσίας ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων στις Η.Π.Α: 58% των αμερικανικών ΑΕΙ αναθέτουν σε εξωτερικούς πάροχους την υπηρεσία των φοιτητικών email, ενώ ένα ποσοστό 15% κάνει το ίδιο και για τα email των καθηγητών.

Συχνή και συνεχώς αυξητική είναι επίσης η τάση προσφυγής σε εξωτερικούς πάροχους για ανάγκες που αφορούν φιλοξενία ιστοσελίδων, διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού κτλ. Οι συγκεκριμένες υπηρεσίες βασίζονται ως «επί το πλείστον» σε αρχιτεκτονική υπολογιστικών νεφών.

### 8.5.2.2 Η Υπηρεσία Υπολογιστικού Νέφους Grou.ps

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, στην κατηγορία των λογισμικών για τα Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα ανήκουν και οι πλατφόρμες Ning (<http://www.ning.com>) και Grou.ps (<http://grou.ps>), οι οποίες εντάσσονται στο επίπεδο SaaS και σύμφωνα με τους (Fernandez et al., 2012) και στο επίπεδο ESaaS. Μετά από μια συγκριτική αξιολόγηση αυτών των δύο ηλεκτρονικών υπηρεσιών αποφασίσθηκε πως το Grou.ps υπερτερούσε από το Ning σε σχέση με τα προσφερόμενα εργαλεία προς τους χρήστες, κυρίως στο επίπεδο της διαχείρισης εγγράφων, αφού σε αντίθεση με το Ning, διέθετε ενσωματωμένο μηχανισμό διαχείρισης εγγράφων (*file repository*) με δυνατότητα σήμανσης ετικετών (*tagging*).

Συνεπώς, για τις ανάγκες της έρευνας αποφασίσθηκε η απόκτηση της υπηρεσίας αυτής με ετήσιο συμβόλαιο μίσθωσης και η δημιουργία ενός κοινωνικού δικτύου για την υποστήριξη της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, στο εαρινό εξάμηνο 2010-2011, στα πλαίσια μιας πιλοτικής έρευνας για την διερεύνηση και αξιολόγηση των τεχνολογικών και εκπαιδευτικών δυνατοτήτων της πλατφόρμας αυτής. Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα (<http://grou.ps>), το Grou.ps αναφέρεται ως «...*a do-it-yourself social networking platform that allows people to come together and form interactive communities around a shared interest or affiliation with built-in apps enabling easy collaboration and communication...*». Η υπηρεσία Grou.ps ξεκίνησε τη λειτουργία της το 2006 και στο επόμενο σχήμα παρουσιάζεται η αυξητική τάση των μελών της υπηρεσίας μεταξύ 2006-2011 (Εικόνα 27)



Εικόνα 27 – Grou.ps: Διάγραμμα Μελών 2006-2011 (Πηγή: <http://grou.ps>)

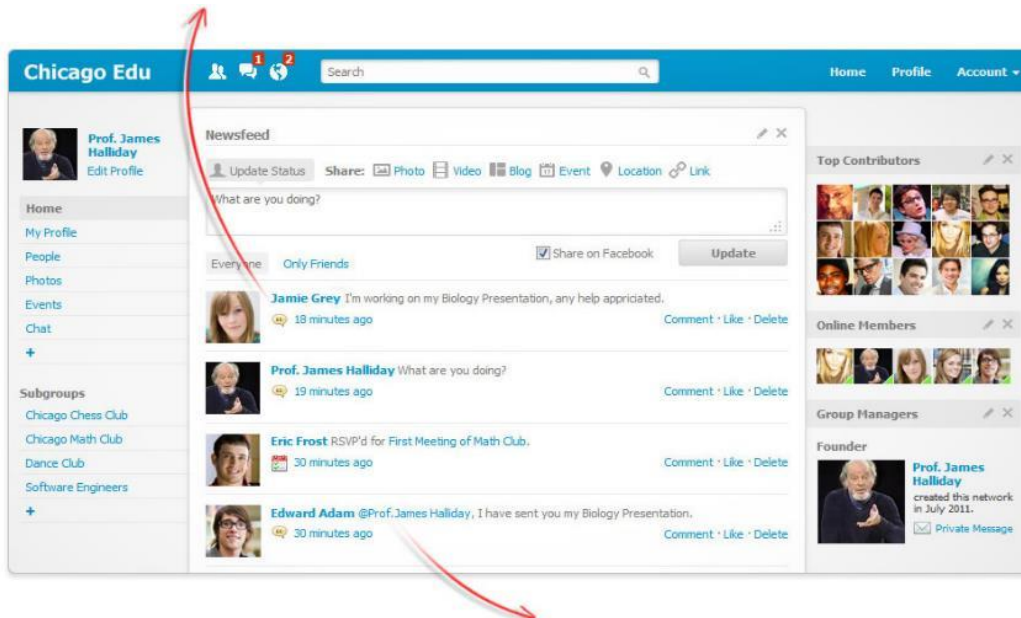
Η τεχνολογική υποδομή η οποία είναι σε θέση να παρέχει υπηρεσίες Cloud σε τόσο μεγάλο αριθμό μελών (**12M+ μέλη, 300K+ groups**), στηρίζεται εξ ολοκλήρου σε τεχνολογίες ανοικτού κώδικα (*open source technologies*) όπως αποτυπώνεται στην επόμενη εικόνα (Εικόνα 28).



Εικόνα 28 – Grou.ps: Τεχνολογίες Ανοικτού Κώδικα (Πηγή: <http://grou.ps>)

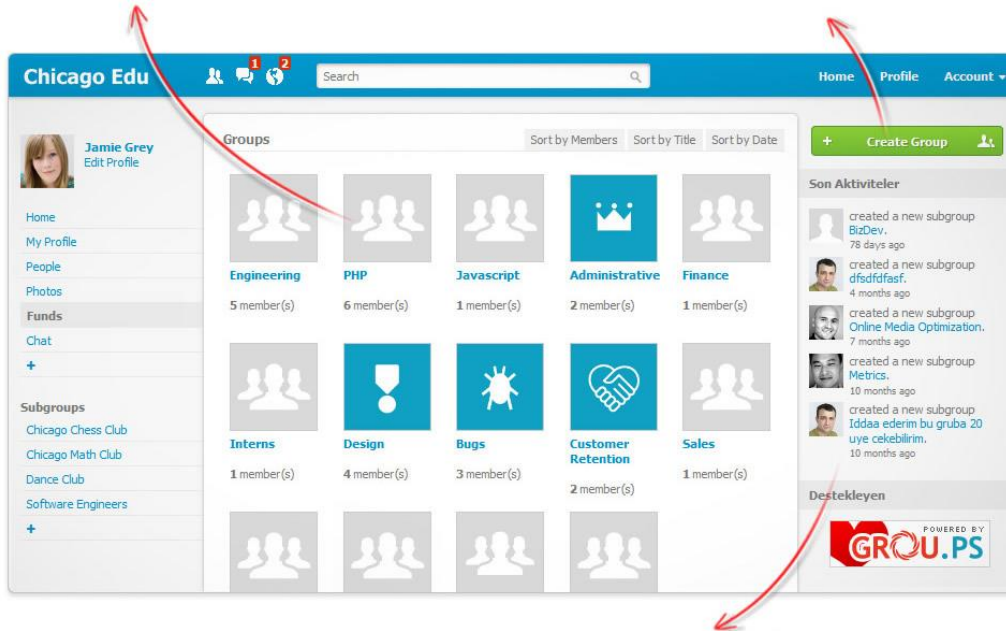
Τα βασικά εργαλεία (<http://grou.ps/home/features>) που παρέχονται για την οργάνωση και λειτουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας είναι τα εξής:

**Τροφοδοσία Νέων (Newsfeeds):** ανάλογο του «Τοίχου» του Facebook, όπου οι χρήστες μπορούν να παρακολουθούν την δραστηριότητα της κοινότητας (π.χ. νέα μέλη, νέες αναρτήσεις, σχολιασμοί, ανακοινώσεις, ...).



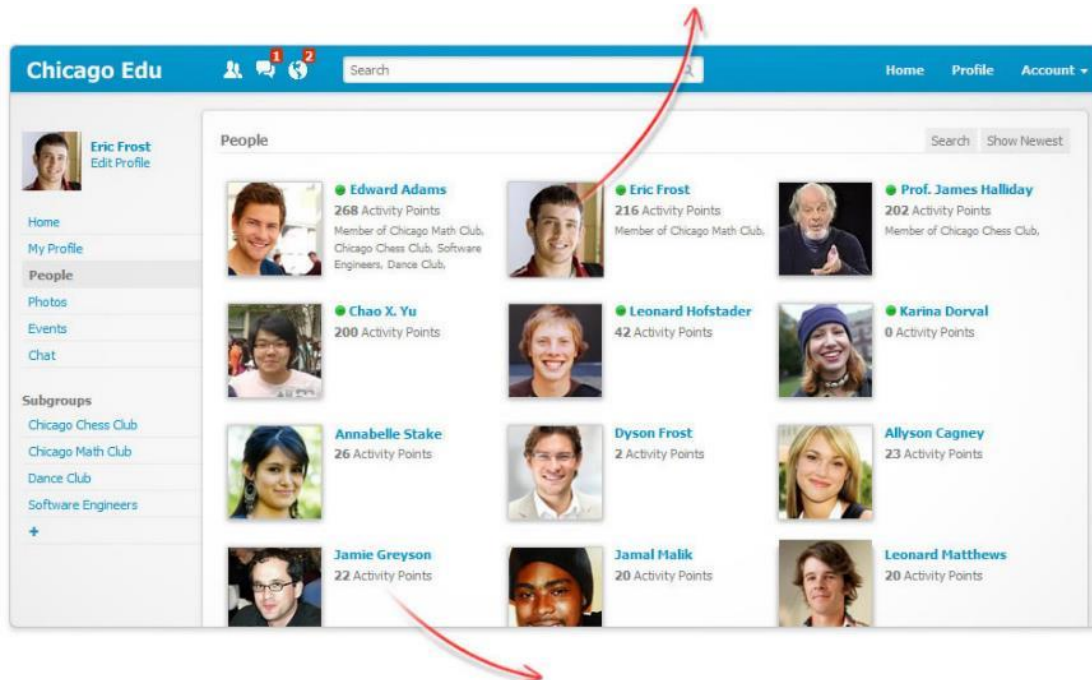
Εικόνα 29 – Grou.ps: Newsfeeds (Πηγή: <http://grou.ps>)

**Ομάδες (Groups):** επιτρέπει την δημιουργία ομάδων εργασίας μέσα στην κοινότητα, όπου η κάθε ομάδα διαθέτει το δικό της «εικονικό χώρο» για διαμοιρασμό αρχείων και συζητήσεων, έτσι ώστε να αναπτύσσονται πεδία εστίασης στη βάση ενδιαφερόντων, εξειδίκευσης, κ.λ.π.



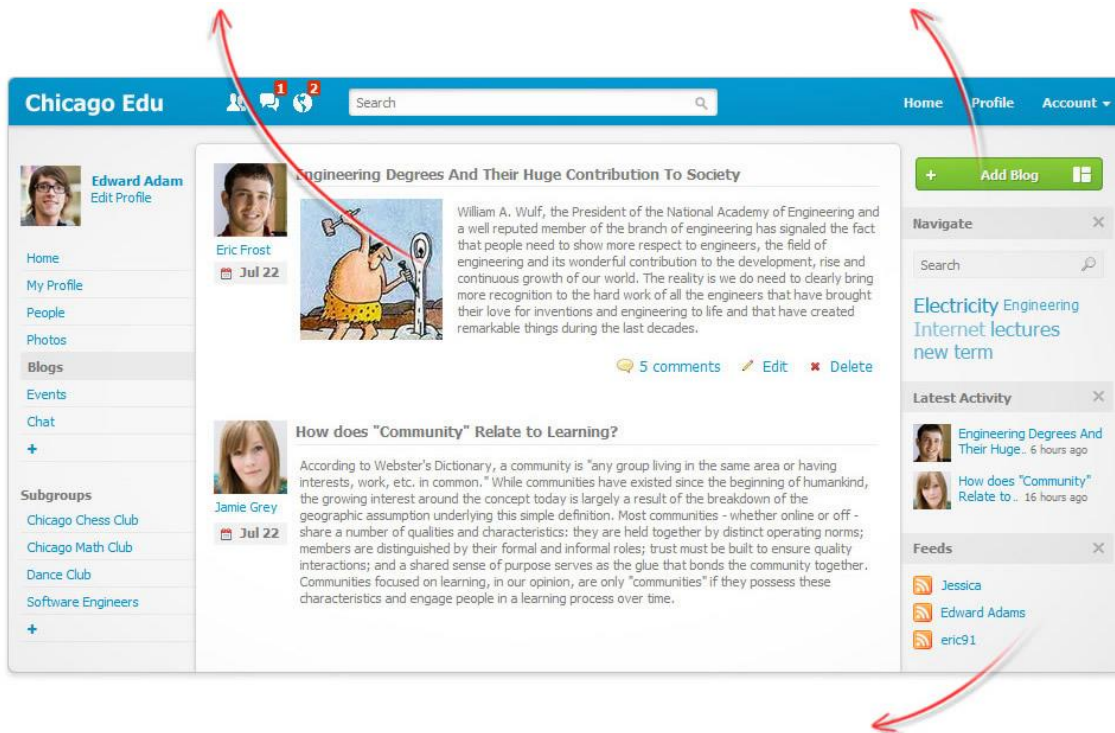
Εικόνα 30 – Grou.ps: Ομάδες (Πηγή: <http://grou.ps>)

**Μέλη:** δυνατότητα εγγραφής και δημιουργίας προφίλ μέλους, που περιλαμβάνει (*tracking*) της δραστηριότητας του χρήστη στην κοινότητα, προσωπικά μηνύματα, λίστα φίλων, κ.λ.π.

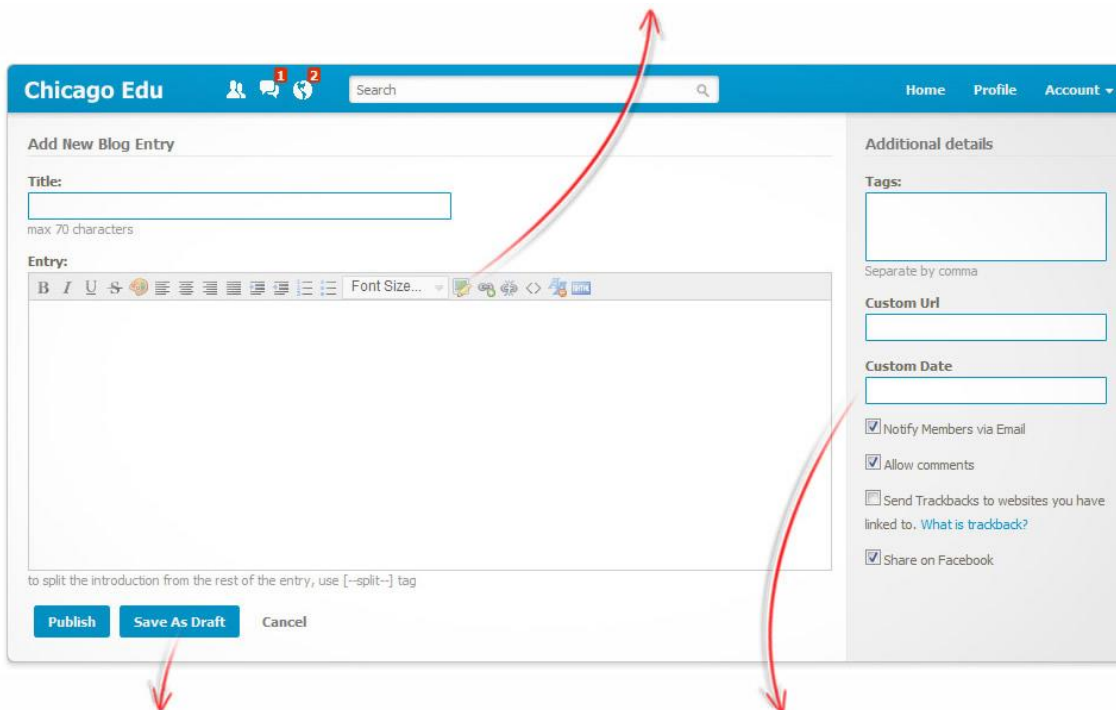


Εικόνα 31 – Grou.ps: Μέλη (Πηγή: <http://grou.ps>)

**Ιστολόγια (Blogs):** επιτρέπει στα μέλη να δημιουργούν, διαχειρίζονται και ακολουθούν ιστολόγια στην κοινότητα.



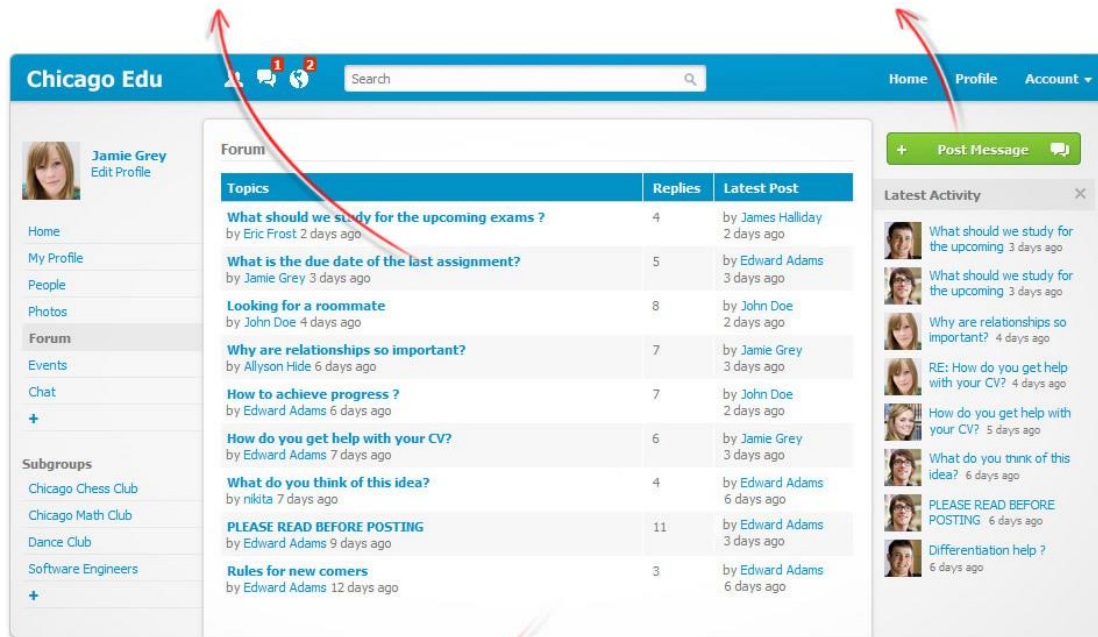
Εικόνα 32 – Grou.ps: Blogs (Πηγή: <http://grou.ps>)



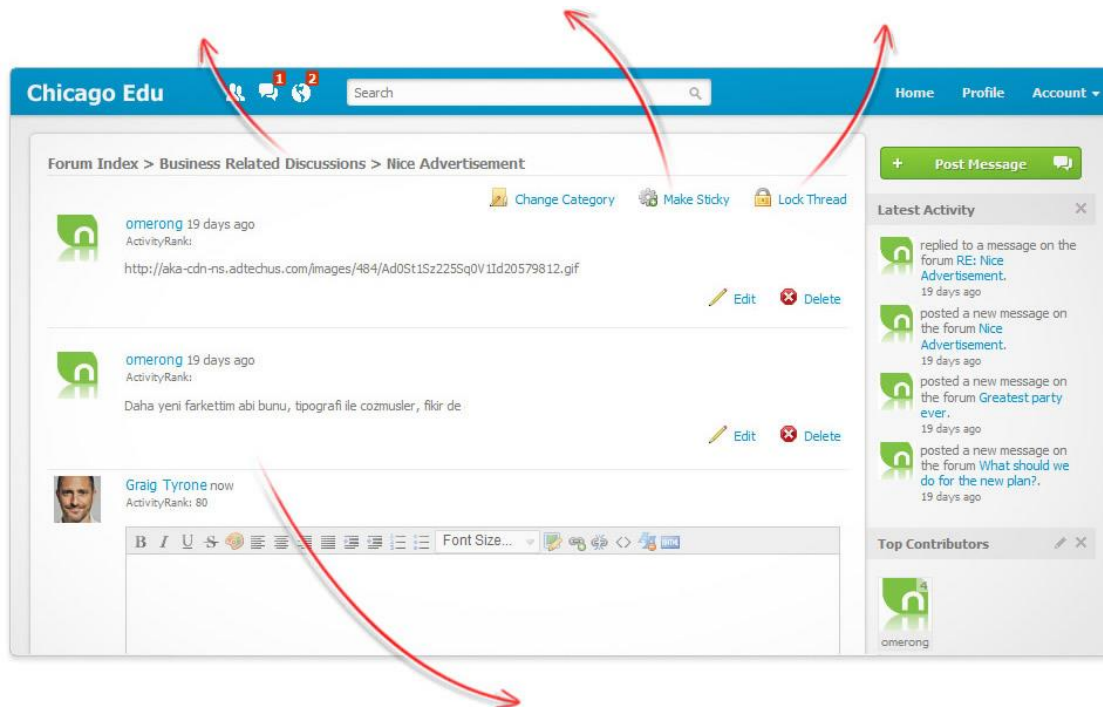
Εικόνα 33 – Grou.ps: Blogs (2) (Πηγή: <http://grou.ps>)



**Ομάδες Συζητήσεων (Forums):** επιτρέπει την δημιουργία ομάδων συζητήσεων των μελών ανά κατηγορία ή ανά ομάδα και βοηθάει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη.

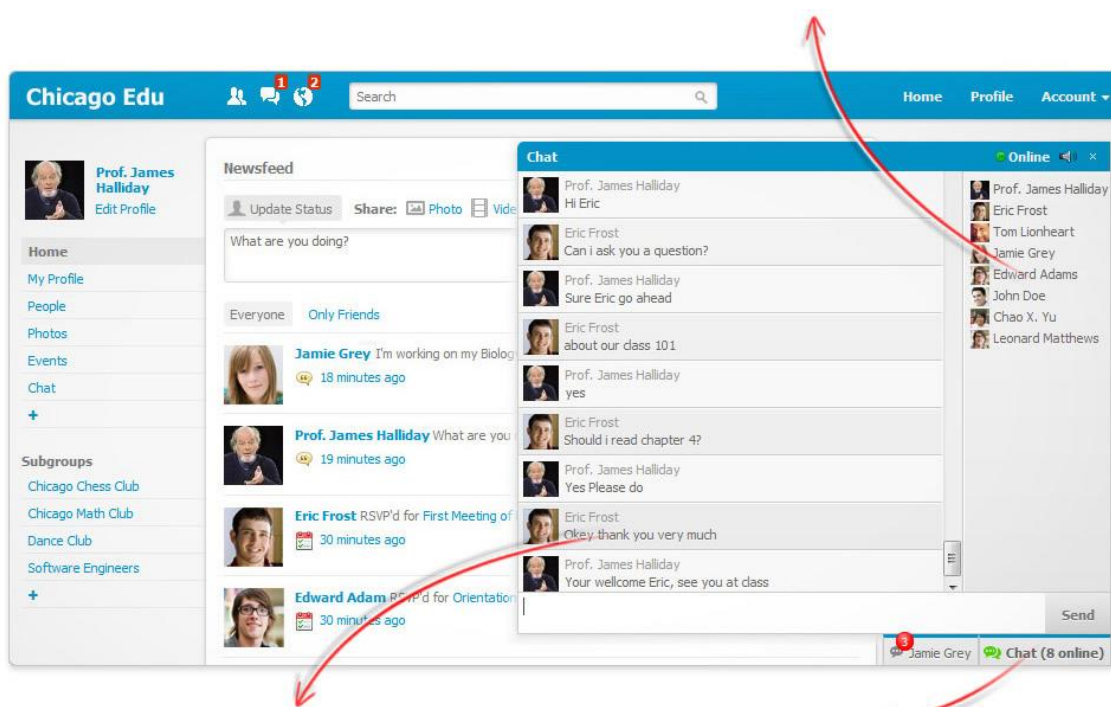


Εικόνα 34 – Grou.ps: Forums (Πηγή: <http://grou.ps>)

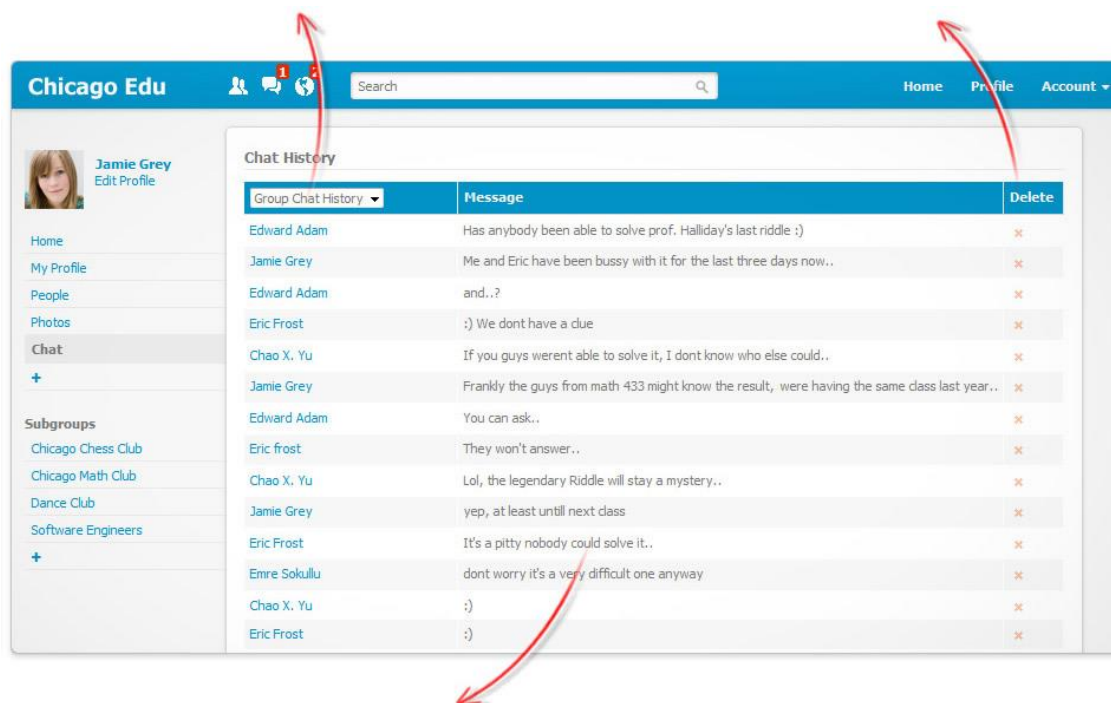


Εικόνα 35 – Grou.ps: Forums (2) (Πηγή: <http://grou.ps>)

**Άμεσα Μηνύματα (Chat):** επιτρέπει επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο με τα άλλα μέλη της κοινότητας μέσω IM (Instant Messaging).

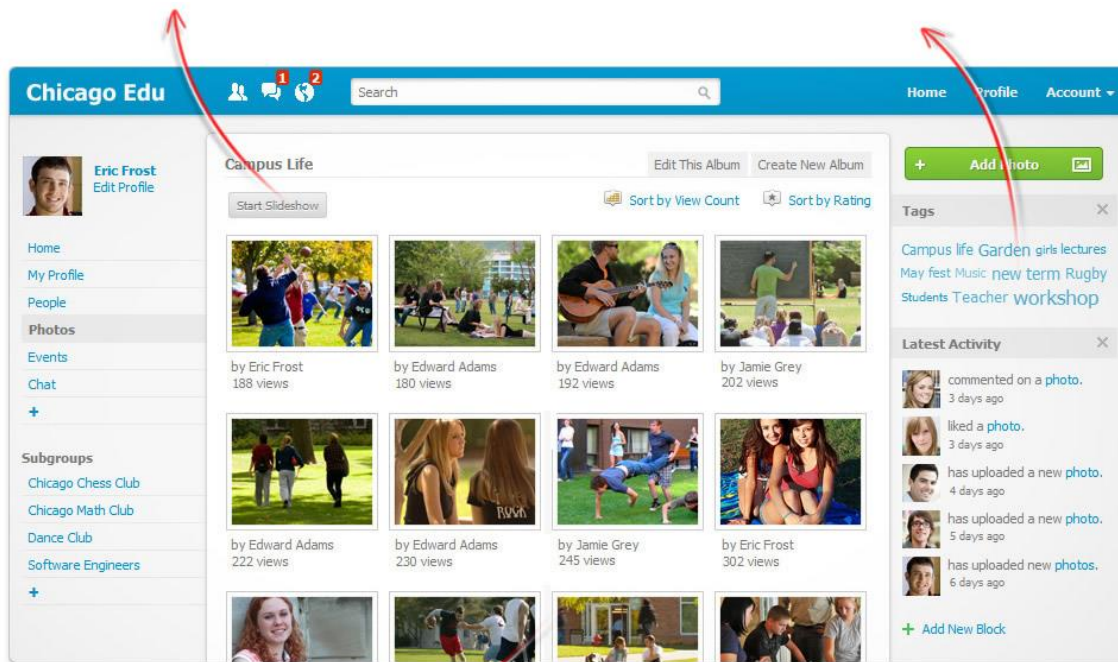


Εικόνα 36 – Grou.ps: Chat (Πηγή: <http://grou.ps>)

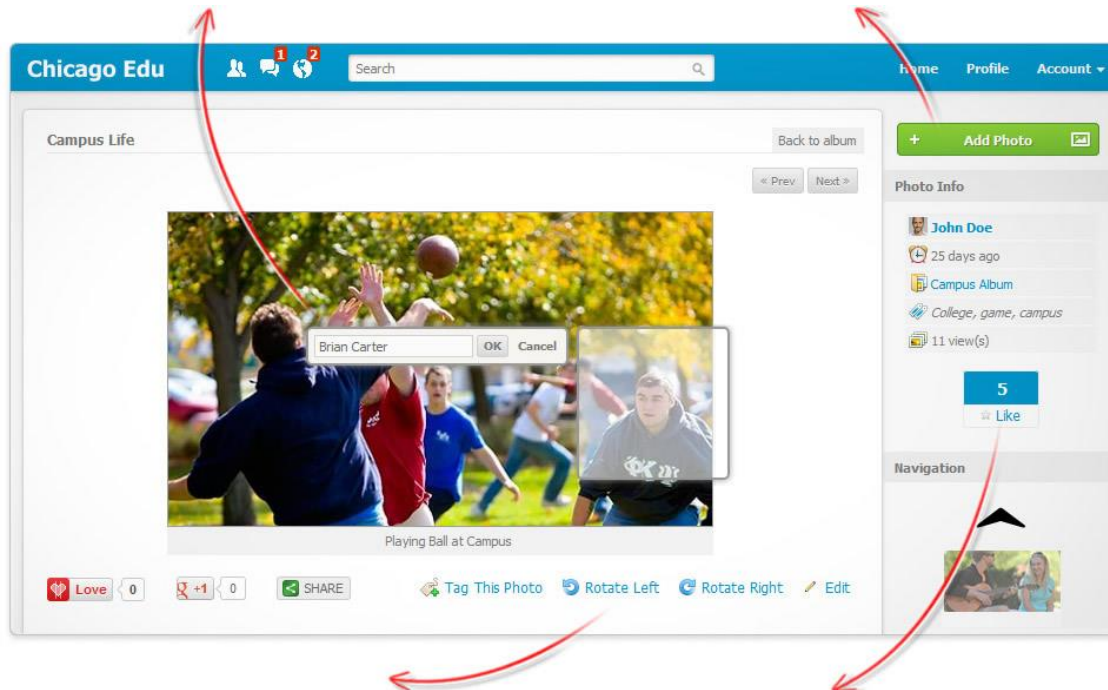


Εικόνα 37 – Grou.ps: Chat (2) (Πηγή: <http://grou.ps>)

**Φωτογραφίες:** με αυτό το εργαλείο οι χρήστες της κοινότητας μπορούν να διαμοιράζονται αρχεία φωτογραφιών και να τα σχολιάζουν (“like”).

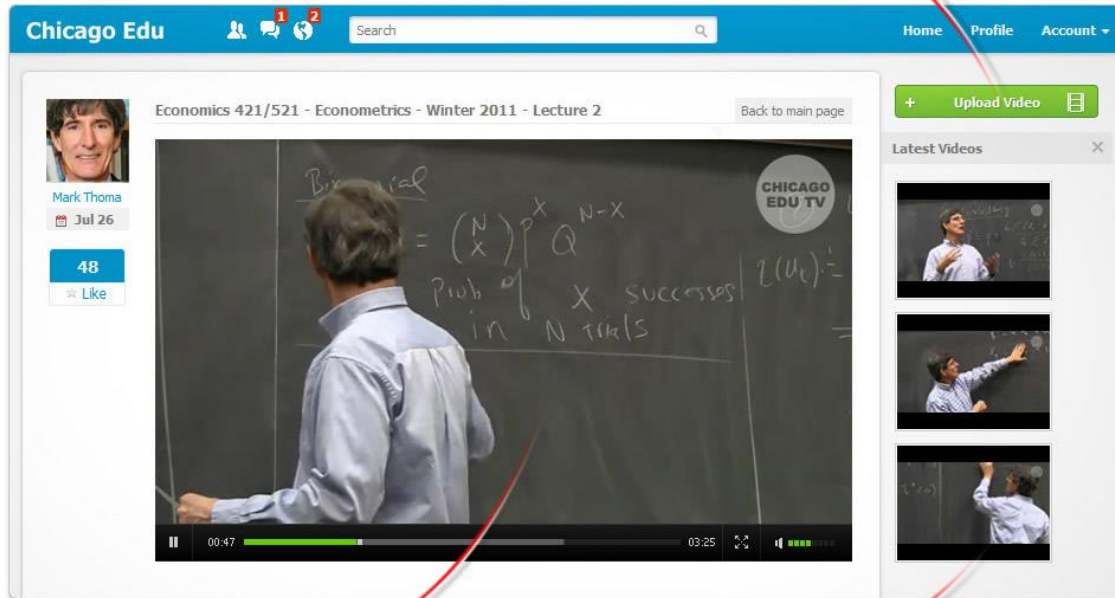


Εικόνα 38 – Grou.ps: Φωτογραφίες (Πηγή: <http://grou.ps>)

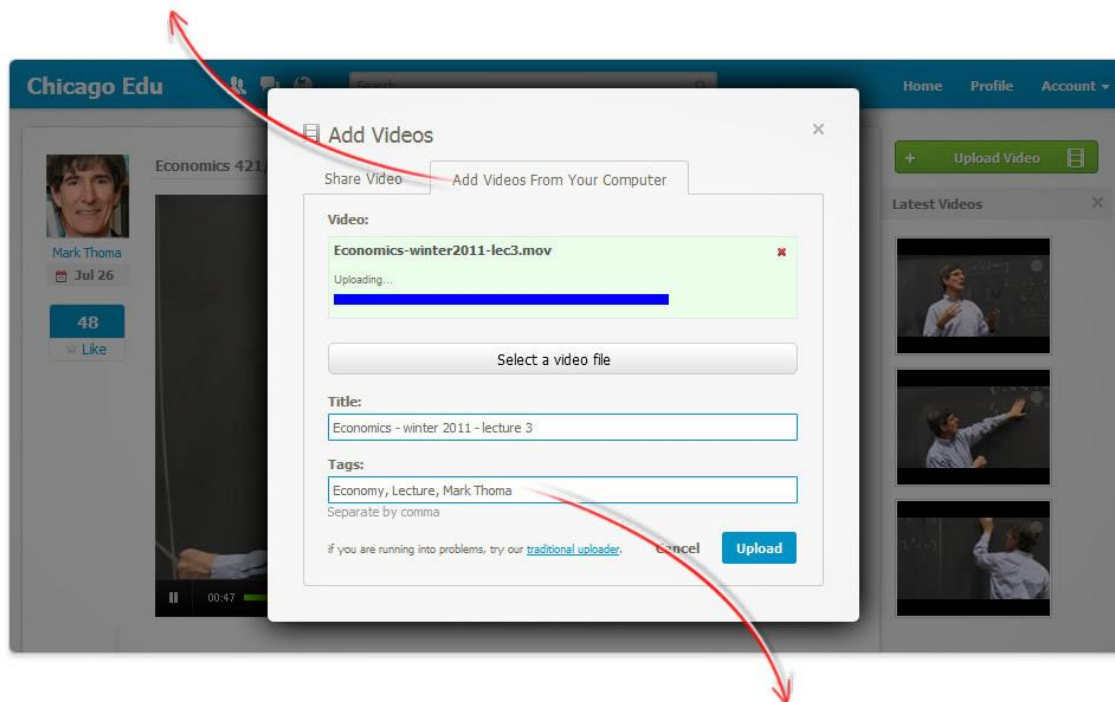


Εικόνα 39 – Grou.ps: Φωτογραφίες (2) (Πηγή: <http://grou.ps>)

**Βίντεο:** υποστηρίζει ανέβασμα και διαμοιρασμό βίντεο από τα μέλη της κοινότητας, είτε σε μορφή embed κώδικα, είτε με κανονικό αρχείο βίντεο.



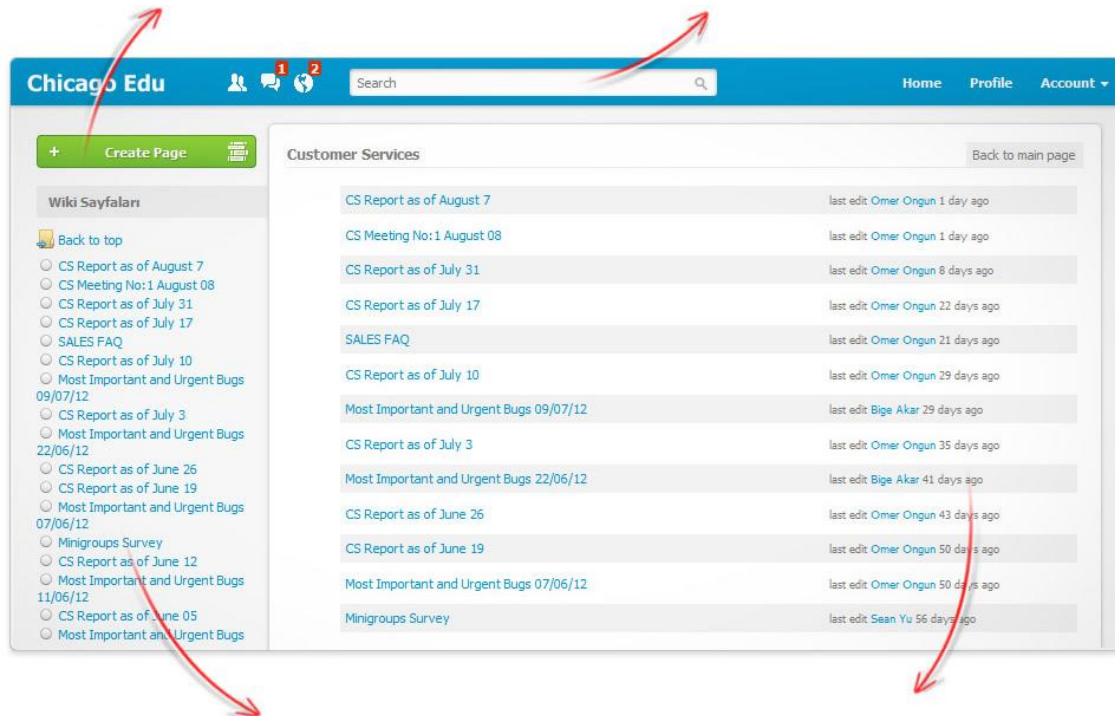
Εικόνα 40 – Grou.ps: Βίντεο (Πηγή: <http://grou.ps>)



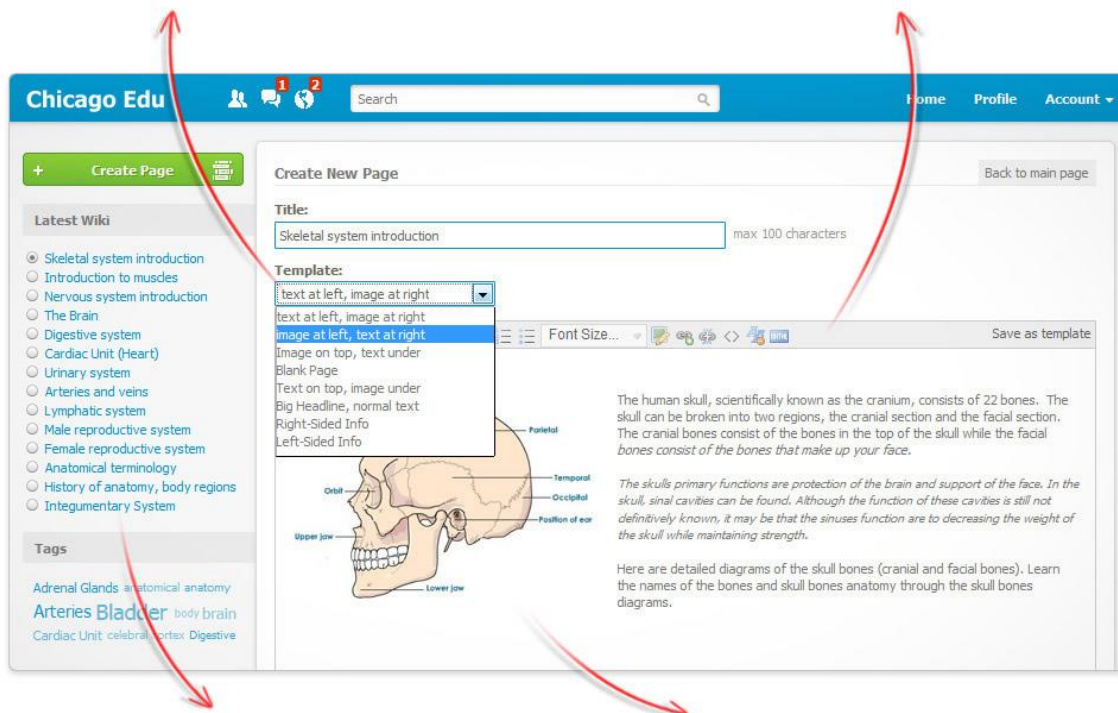
Εικόνα 41 – Grou.ps: Βίντεο (2) (Πηγή: <http://grou.ps>)



Wiki: δημιουργία σελίδων, διαμοιρασμός αρχείων και συνεργασία.



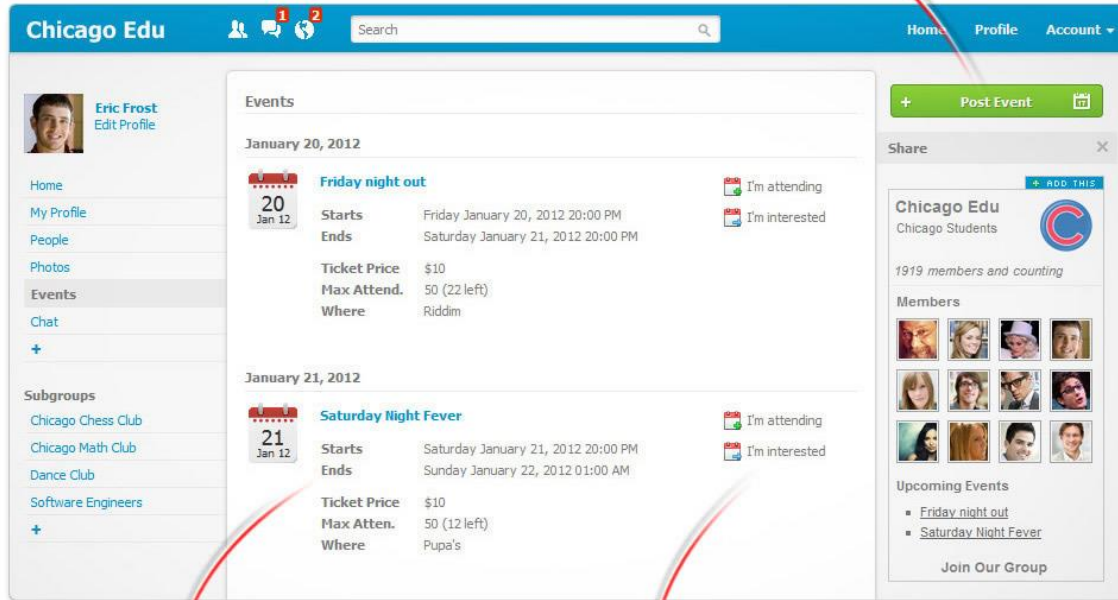
Εικόνα 42 – Grou.ps: Wiki (Πηγή: <http://grou.ps>)



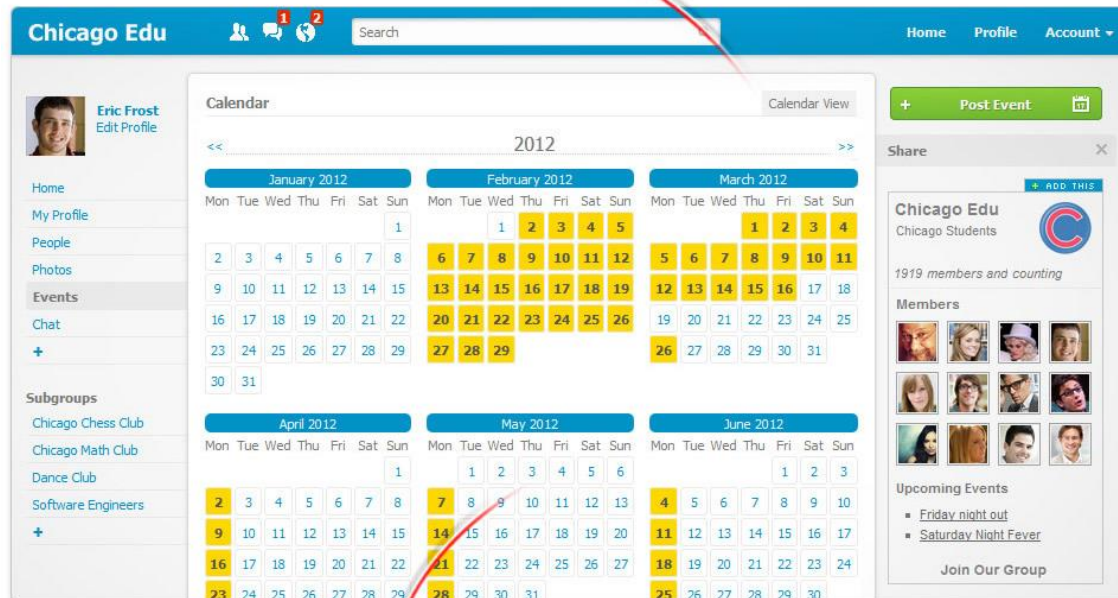
Εικόνα 43 – Grou.ps: Wiki (2) (Πηγή: <http://grou.ps>)



**Ημερολόγιο Γεγονότων (Events):** οργάνωση των δραστηριοτήτων της κοινότητας, πρόσκληση σε μέλη να συμμετάσχουν, κ.λ.π.

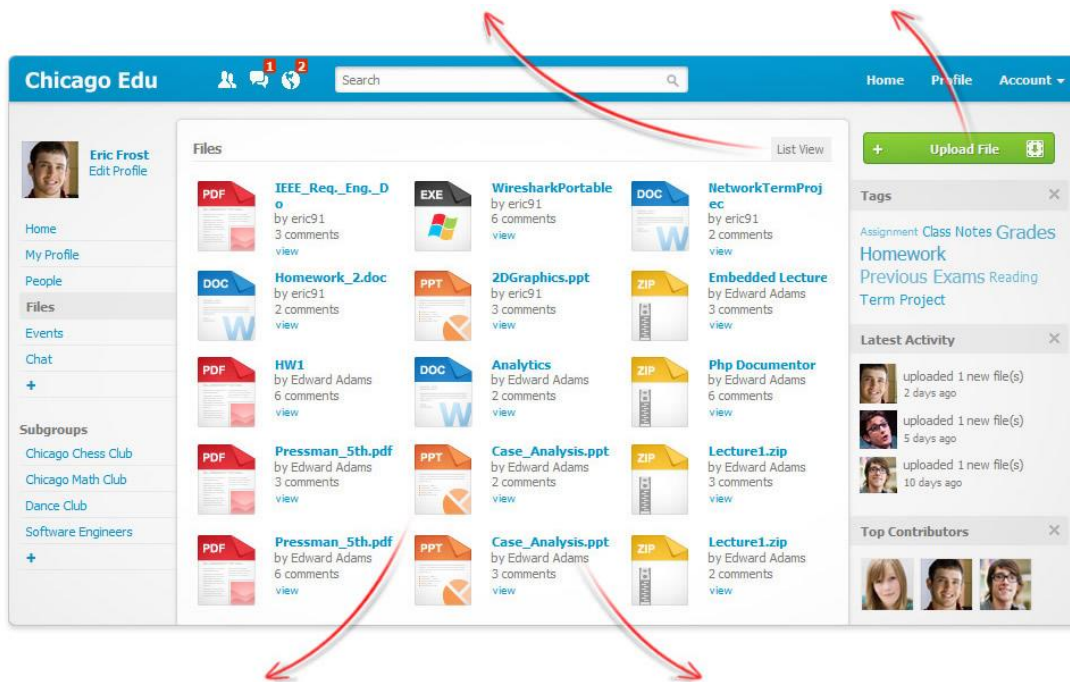


Εικόνα 44 – Grou.ps: Ημερολόγιο (Πηγή: <http://grou.ps>)

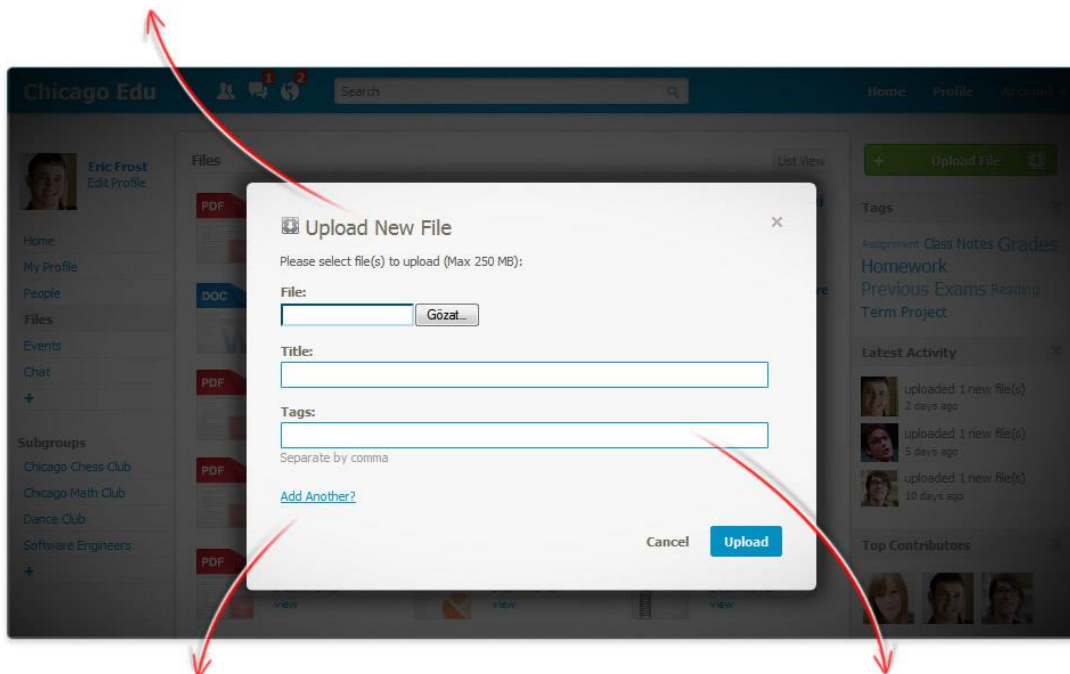


Εικόνα 45 – Grou.ps: Ημερολόγιο (2) (Πηγή: <http://grou.ps>)

**Αρχεία:** δυνατότητα ανεβάσματος και διαμοιρασμού αρχείων διαφόρων τύπων, όπως PDF, DOC, XLS, PPT, κ.λ.π.

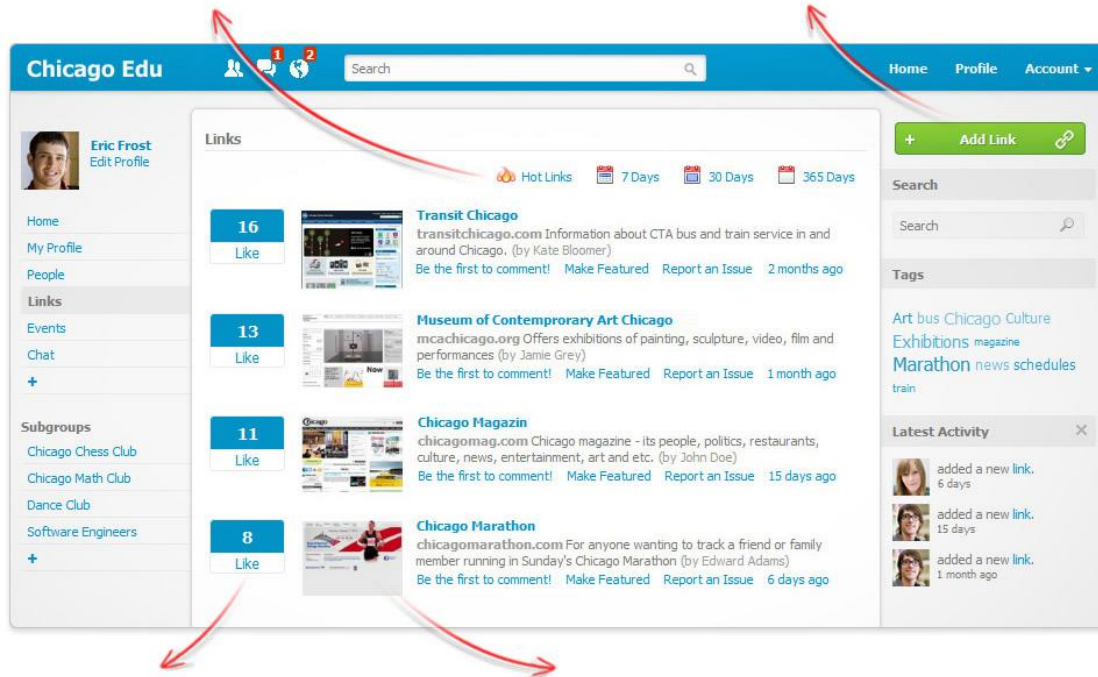


Εικόνα 46 – Grou.ps: Αρχεία (Πηγή: <http://grou.ps>)



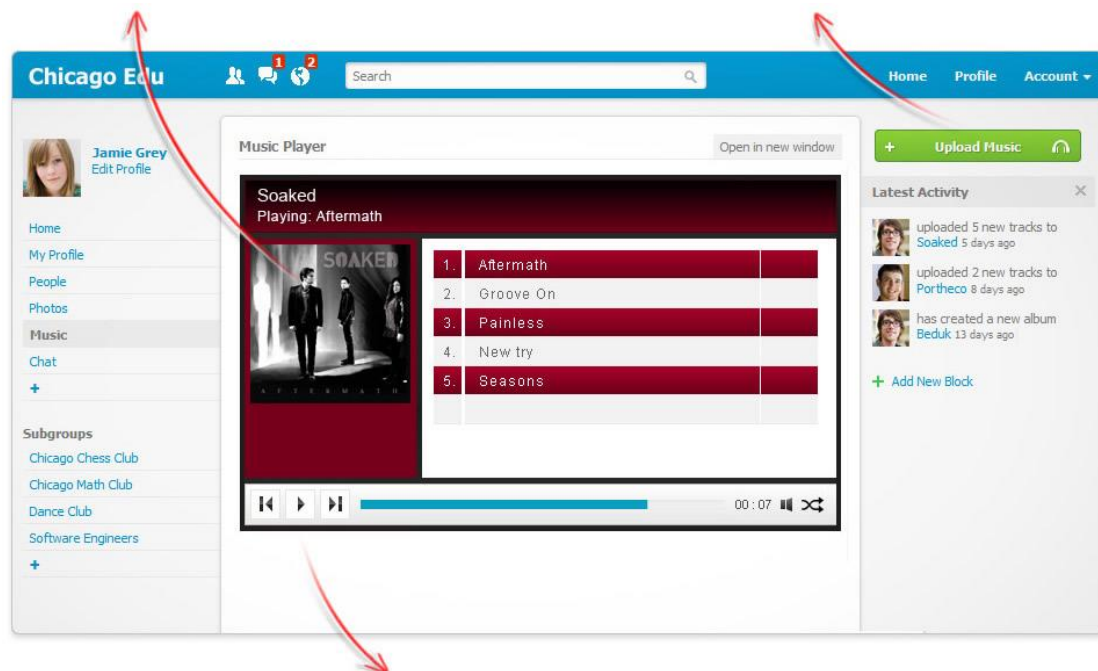
Εικόνα 47 – Grou.ps: Αρχεία (2) (Πηγή: <http://grou.ps>)

**Σύνδεσμοι (Links):** διαμοιρασμός ιστοσελίδων από τους χρήστες με δυνατότητα σελιδοδείκτη, ψήφου (voting) και ταξινόμησης.



Εικόνα 48 – Grou.ps: Σύνδεσμοι (Πηγή: <http://grou.ps>)

**Μουσική:** υποστηρίζει media player και διαμοιρασμό αρχείων μουσικής.



Εικόνα 49 – Grou.ps: Μουσική (Πηγή: <http://grou.ps>)



Επιπλέον χαρακτηριστικά που διαθέτει το Grou.ps είναι:

- η εφαρμογή Ask (ουσιαστικά πρόκειται για τη δυνατότητα των χρηστών να θέτουν ερωτήσεις στην κοινότητα και να λαμβάνουν απαντήσεις, δημιουργώντας έτσι ένα είδος αποθετηρίου γνώσης ή FAQs),
- η διαδικασία άμεσης αρχικοποίησης και λειτουργίας της υπηρεσίας (<5'),
- 70+ πρότυπα γραφικών και εμφάνισης (templates),
- 15+ εφαρμογές για αύξηση της λειτουργικότητας,
- διασύνδεση με το Facebook και το Twitter,
- μηχανισμό διαχείρισης και παρακολούθησης του συστήματος,
- διατίθεται σε 3 διαφορετικά μηνιαία/ετήσια πλάνα πληρωμών.

### 8.5.2.3 Η Πιλοτική Έρευνα

Κατά το εαρινό εξάμηνο 2010-2011 και στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης «**Εφαρμοσμένη διδασκαλία με την αξιοποίηση των νέων εκπαιδευτικών Μέσων ΠΡΑΚΤΙΚΗ Γ΄ Φάση, Πρόγραμμα ΕΣΠΑ**» με επιβλέπων τον κ. Σοφό Αλιβίζο, Αναπληρωτή Καθηγητή του ΠΤΔΕ, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα χρήσης της πλατφόρμας Grou.ps. Προσφέρθηκε στο πλαίσιο της Γ΄ Φάσης των Πρακτικών Ασκήσεων του Π.Τ.Δ.Ε. κατά το 8<sup>ο</sup> εξάμηνο και θεματικά αποτελεί εμβάθυνση της Πρακτικής Άσκησης «Σχεδιασμός και δημιουργία ψηφιακού υλικού για την ηλεκτρονική μάθηση και τη σχολική από απόσταση εκπαίδευση» που πραγματοποιείται κατά το 7<sup>ο</sup> εξάμηνο στο Π.Τ.Δ.Ε.

Ο σχεδιασμός και υλοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας των φοιτητών εντάχθηκε στο γενικότερο σχεδιασμό της πρακτικής άσκησης ως αναπόσπαστο τμήμα της, βάση της τεκμηρίωσης του Ολιστικού Μοντέλου (βλέπε σχετικό κεφάλαιο).

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία της προ-έρευνας, κρίθηκε σκόπιμο και αναγκαίο, να αναπτυχθεί ένας πλήρης οδηγός (user guide) της πρακτικής άσκησης (υπό τη μορφή ηλεκτρονικών σημειώσεων του μαθήματος) ο οποίος θα περιέγραφε το θεωρητικό πλαίσιο της πρακτικής, τους μαθησιακούς στόχους, τα παραδοτέα των φοιτητών και τις υποχρεώσεις τους, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούσαν οι φοιτητές, τον κανονισμό λειτουργίας της e-ΚΠΑ, καθώς και τις θεματικές ενότητες διδασκαλίας που θα είχαν δικαίωμα να επιλέξουν οι φοιτητές (Σοφός, 2011c). Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή (Σοφός, 2011c, σελ. 3):

*«Ο οδηγός μελέτης αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της Πρακτικής Άσκησης που πρέπει να μελετηθεί προσεκτικά. Μπορεί να καταστεί συνεπής καθοδηγητής και συνοδός του ασκούμενου φοιτητή, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να οργανώσει τη μελέτη και τις δραστηριότητες του στο πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τη στοχαστική προσέγγιση της εφαρμοσμένης διδασκαλίας. Η σύνδεσή του με το υπόλοιπο υλικό διασφαλίζει στον ασκούμενο φοιτητή τον γρήγορο προσανατολισμό του στις απαιτήσεις της Πρακτικής Άσκησης.»*



Βασικοί στόχοι της πιλοτικής έρευνας, ως φυσική συνέχεια της προ-έρευνας και έχοντας λάβει υπόψη τα συμπεράσματα αυτής της διαδικασίας (όπως αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο), ήταν οι εξής:

1. Να εφαρμοσθούν σε πιλοτική φάση τόσο το παιδαγωγικό όσο και το τεχνολογικό πλαίσιο της έρευνας, για να εντοπισθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, τυχόν αδυναμίες, να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα τους τόσο στο οργανωτικό όσο και στο λειτουργικό κομμάτι:
  - a. Η πιλοτική εφαρμογή του Ολιστικού Μοντέλου Πρακτικής Άσκησης, για τον έλεγχο και αξιολόγηση των σχετικών οδηγιών, κανόνων, χρονοδιαγραμμάτων, εργαλείων και παραδοτέων από τους φοιτητές.
  - b. Η δοκιμή και αξιολόγηση της εφικτότητας χρήσης μιας Web 2.0 υπηρεσίας Υπολογιστικού Νέφους για την οργάνωση και λειτουργία μια εικονικής κοινότητας φοιτητών με άξονα την πρακτική τους άσκηση, κατά την διάρκεια του εξαμήνου.
2. Η δοκιμαστική εφαρμογή και ο έλεγχος συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων, τόσο αναφορικά με τα δεδομένα όσο και με τις διαδικασίες (Yin, 1984).
3. Η εξέταση του βαθμού αποδοχής και ελκυστικότητας των διαφόρων εργαλείων της πλατφόρμας Grou.ps από τους φοιτητές, καθώς και η παιδαγωγική τους επάρκεια σε σχέση με συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως αυτήν της πρόσκλησης διαλόγου, στοχασμού, συνεργασίας, κ.λ.π.
4. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας της πλατφόρμας από τεχνολογικής άποψης, ασφάλειας πρόσβασης και δεδομένων, καθώς και της διαθεσιμότητας των υπηρεσιών και του επιπέδου τεχνικής στήριξης (*helpdesk*).
5. Και τέλος, η συνολική προετοιμασία της κύριας έρευνας του διδακτορικού.

Στην πιλοτική έρευνα έλαβαν μέρος 17 φοιτήτριες του ΠΤΔΕ οι οποίες είχαν επιλέξει την συγκεκριμένη πρακτική άσκηση, η οποία ήταν χρηματοδοτούμενη μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ και φοιτούσαν στο 8<sup>ο</sup> εξάμηνο των σπουδών τους. Για τις ανάγκες της πρακτικής, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου συνεργάστηκε με τέσσερα δημοτικά σχολεία: **3<sup>ο</sup> Πειραματικό Ρόδου** (1 φοιτήτρια), **12<sup>ο</sup> ΔΣ Ρόδου** (6 φοιτήτριες), **13<sup>ο</sup> ΔΣ Ρόδου** (6 φοιτήτριες) και **Ροδίων Παιδεία** (Ιδιωτικό) (4 φοιτήτριες). Βάση του Οδηγού Μελέτης οι φοιτητές **γνώριζαν εκ των προτέρων** όλο το πρόγραμμα του εξαμήνου σε επίπεδο οργάνωσης δραστηριοτήτων και παραδοτέων ανά εβδομάδα.

Το χρονοδιάγραμμα εργασιών κάλυπτε μια περίοδο **13 εβδομάδων** από τις **21/02/2011** έως τις **03/06/2011**, χωρισμένο στις εξής βασικές ενδιάμεσες φάσεις, όπου ανάλογα την κάθε φάση οι φοιτητές είχαν συγκεκριμένη μελέτη και εκπόνηση δραστηριοτήτων, είτε στα πλαίσια παραδοτέων του μαθήματος, είτε εργασιών στη e-ΚΠΑ:

1. **Εισαγωγή** {21/02/2011 – 27/02/2011}: *Εισαγωγή στη φιλοσοφία και στη δομή της Πρακτικής Άσκησης, παρουσίαση των φάσεων, των εργαλείων και της e-Κ.Π.Α., παρουσίαση κατανομής φοιτητών ανά σχολείο και τάξη, συμπλήρωση ερωτηματολογίων.*



2. **Φάση Παρακολούθησης** {28/02/2011 – 18/03/2011}: Παρακολούθηση διδασκαλιών στα συνεργαζόμενα σχολεία και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, οριοθέτηση από τους φοιτητές του θέματος διδασκαλίας, διατύπωση και παρουσίαση στόχων επίδοσης, μεθόδου διδασκαλίας, προσχεδίου διδασκαλίας, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.
3. **Φάση Μικροδιδασκαλιών** {21/03/2011 – 08/04/2011}: Παρουσίαση πρότυπων Μικροδιδασκαλιών (20' παρουσίαση και 10' συζήτηση) από τους φοιτητές στο εργαστήριο, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.
4. **Ενδιάμεση Αποτίμηση Εργασιών** {11/04/2011 – 15/04/2011}: Ανασκόπηση της διαδικασίας και συμπλήρωση ερωτηματολογίων, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.
5. **Διακοπές Πάσχα** {18/04/2011 – 29/04/2011}
6. **Φάση Διδασκαλιών** {02/05/2011 – 20/05/2011}: Πραγματοποίηση των πειραματικής διδασκαλίας (4 διδακτικές ώρες) από τον κάθε φοιτητή, αξιολογώντας δύο διαφορετικές προσεγγίσεις και μορφές διδασκαλίας, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.
7. **Τελική Αποτίμηση** {23/05/2011 – 27/05/2011}: Τελική ανασκόπηση της διαδικασίας και συμπλήρωση ερωτηματολογίων, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.
8. **Οδηγίες Συγγραφής Τελικών Αναφορών** {30/05/2011 – 03/06/2011}: Εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.

Η συμμετοχή και εργασία στην e-ΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, αν και επί της αρχής χαρακτηρίστηκε προαιρετική, εντούτοις αποφασίστηκε να μετρήσει στο **20% επί της συνολικής βαθμολογίας**. Ο βασικότερος λόγος ήταν πως ο συνδυασμός ενός νέου μοντέλου πρακτικής και της ενεργής συμμετοχής σε μια ηλεκτρονική κοινότητα θα δημιουργούσε επιπλέον φόρτο εργασίας στους φοιτητές, ιδιαίτερα σε μια τόσο δύσκολη από πλευράς άγχους και δυσκολίας περίοδο, όπως αυτή της πρακτικής άσκησης, και άρα θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να επιβραβευθεί η προσπάθειά τους, ειδικά σε μια πιλοτική διαδικασία, με ότι αυτό συνεπάγεται και για τους ίδιους τους φοιτητές.

Αναφορικά με τις υποχρεώσεις των φοιτητών σε σχέση με την e-ΚΠΑ, οι φοιτητές ενεγράφησαν στην πλατφόρμα και μετά την ενεργοποίηση του λογαριασμού τους, δημιούργησαν το προσωπικό τους προφίλ χρήστη συμπληρώνοντας *Όνοματεπώνυμο, Αριθμό Μητρώου, Φωτογραφία, Σχολείο πρακτικής άσκησης, Θεματική ενότητα, Μαθησιακούς στόχους*, ενώ κλήθηκαν να επιτελέσουν, σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα του οδηγού πρακτικών, κάποιες βασικές εργασίες στην e-ΚΠΑ (οι αναλυτικές οδηγίες που τους δόθηκαν παρουσιάζονται στο Παράρτημα 2):

1. Συμμετοχή στο forum με τίτλο «*Αναστοχασμός στη Φάση Παρακολούθησης*» στο τέλος της συγκεκριμένης φάσης (δόθηκαν ενδεικτικά θέματα συζήτησης).
2. Συμμετοχή στο forum με τίτλο «*Αναστοχασμός στη Φάση Μικροδιδασκαλιών*» στο τέλος της συγκεκριμένης φάσης (δόθηκαν ενδεικτικά θέματα συζήτησης).



3. Συμμετοχή στο forum με τίτλο «*Αναστοχασμός στη Φάση Διδασκαλιών*» στο τέλος της συγκεκριμένης φάσης (δόθηκαν ενδεικτικά θέματα συζήτησης).
4. Χρήση του Blog ως προσωπικού ημερολογίου καθ' όλη της διάρκεια της πρακτικής άσκησης (δόθηκαν ενδεικτικά θέματα πρόκλησης προβληματισμού).

Πέρα από την δοκιμαστική λειτουργία της e-ΚΠΑ, ως μεσο διαμεσολάβησης της κοινότητας πρακτικής άσκησης και υποστήριξης των φοιτητών, στην πιλοτική έρευνα θελήσαμε να δοκιμάσουμε και ελέγξουμε τέσσερα ερωτηματολόγια, τα οποία σχετίζονταν άμεσα ή έμμεσα με τους βασικούς ερευνητικούς μας άξονες, με στόχο αφενός να αξιολογήσουμε την χρησιμότητα και την αποδοχή τους από τους φοιτητές και αφετέρου να αποφασίσουμε αν και πώς τελικά θα χρησιμοποιηθούν στην κυρίως έρευνα μας.

Έτσι, αφού μεταφράστηκαν και ελέγχθηκαν ως προς την ορθή απόδοση των όρων και του νοήματος δόθηκαν προς συμπλήρωση στις 17 φοιτήτριες της πρακτικής, τα εξής ερωτηματολόγια:

- το ερωτηματολόγιο *Διερεύνησης Μαθησιακών Στυλ* (Honey, 2009; Honey & Mumford, 2009),
- το ερωτηματολόγιο *Κλίμακα Εμπειριών & Αντιλήψεων Φοιτητών για την Πρακτική Άσκηση* (Caires & Almeida, 2005),
- το ερωτηματολόγιο *Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών περί Επαγγελματικής Ταυτότητας* (Beijaard, et al., 2000),
- το ερωτηματολόγιο *Κλίμακα Μέτρησης TPACK (Technology Pedagogy and Content Knowledge) Εκπαιδευόμενων Εκπαιδευτικών* (Schmidt et al., 2009).

Τέλος, μετά την ολοκλήρωση του εξαμήνου, πραγματοποιήθηκε **συνάντηση-ανοικτή συζήτηση** στη Αίθουσα Τηλεκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στο Κτίριο «Κλεόβουλος», όπου έλαβαν μέρος οι φοιτήτριες της πρακτικής άσκησης και μέλη της e-ΚΠΑ και ο ερευνητής της παρούσης διδακτορικής, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων. Η συζήτηση ήταν κυρίως αδόμητη και βιντεοσκοπήθηκε (συνολικά κατεγράφησαν 84 λεπτά συζήτησης), μετά και την σύμφωνη γνώμη όλων των παρευρισκόμενων, ώστε να αναλυθεί και να αποτιμηθεί η διαδικασία.

#### **8.5.2.4 Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα**

Η πιλοτική εφαρμογή της e-ΚΠΑ αποτέλεσε ουσιαστικά μια πολύπλευρη μελέτη του παιδαγωγικού και τεχνολογικού πλαισίου της έρευνας: *εφαρμόστηκε πλήρως το Ολιστικό Μοντέλο για την πρακτική άσκηση και υλοποιήθηκε η ηλεκτρονική κοινότητα των φοιτητών με την πλατφόρμα υπολογιστικού νέφους Groups*, βάση των συμπερασμάτων από την προ-έρευνα και την σχετική έρευνα πεδίου που διενεργήθηκε αμέσως μετά, όπως περιεγράφηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Αναφορικά με τους επιμέρους στόχους της πιλοτικής έρευνας, όπως διατυπώθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, εξάγονται τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

## Εφαρμογή σε πιλοτική φάση του παιδαγωγικού πλαισίου της έρευνας

Υπήρξε αναφορά τόσο στο Ολιστικό Μοντέλο Πρακτικής Άσκησης, όσο και στην συνολική εμπειρία της πρακτικής:

- η οργάνωση της διδασκαλίας σε φάσεις και ενδιάμεσα βήματα κρίθηκε πολύ βοηθητική,
- οι μικροδιδασκαλίες επέδρασαν θετικά στην προετοιμασία της διδασκαλίας,
- η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε καλύτερη από το κλασσικό μοντέλο,
- παρουσιάστηκαν προβλήματα που σύμφωνα με τους φοιτητές οφείλονταν σε κακή συνεργασία του Πανεπιστημίου με το σχολείο, στην απόκλιση μεταξύ θεωρίας και πράξης, σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης λόγω έλλειψης παιδαγωγικής εμπειρίας, σε προβλήματα υποδομών των σχολείων, θεσμικά προβλήματα για τη χρήση των νέων μέσων, π.χ. άδεια από γονείς για δημιουργία και χρήση προσωπικού blog από μαθητή, κ.λ.π.,
- κάποιοι φοιτητές βίωσαν «σύγκρουση» ανάμεσα στα προσωπικά τους πιστεύω και αντιλήψεις και το ρόλο τους ως δάσκαλους στη τάξη, ενώ κάποιοι άλλοι θεώρησαν πως η μετάβαση από το ρόλο του φοιτητή στο ρόλο του δασκάλου ήρθε ομαλά και φυσιολογικά,
- χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την πρακτική και περισσότερες ευκαιρίες για διδασκαλία στους φοιτητές,
- τέλος, θεωρήθηκε πως το Πανεπιστήμιο πρέπει να ενεργοποιήσει το θεσμό του mentoring.

## Εφαρμογή σε πιλοτική φάση του τεχνολογικού πλαισίου της έρευνας

Σε γενικές γραμμές η χρήση του Grou.ps ως τεχνολογική πλατφόρμα της κοινότητας αποτέλεσε ένα αρκετά πιο εμπλουτισμένο και φιλικό περιβάλλον σε σχέση με το Blogger της προ-έρευνας: *η παροχή στους χρήστες ενός ενιαίου περιβάλλοντος επικοινωνίας και συνεργασίας στα πλαίσια ενός κοινωνικού δικτύου αντιμετώπισε με επιτυχία τα προβλήματα που είχαν εντοπισθεί από την χρήση του Blogger, όπως η φιλικότητα και ευχρηστία, η παρουσίαση και οπτικοποίηση της πληροφορίας, η ασφάλεια πρόσβασης, η ιδιωτικότητα και η καλύτερη οργάνωση του περιεχομένου.*

Η χρήση μιας υπηρεσίας υπολογιστικού νέφους στην πιλοτική μας έρευνα, ανέδειξε όλα τα συγκριτικά πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης για την δημιουργία και λειτουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας, όπως περιεγράφηκαν στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Για παράδειγμα, συγκρίνοντας αυτή την προσέγγιση με άλλες αντίστοιχες, όπου χρησιμοποιήθηκαν τεχνολογικές υποδομές υλικού και λογισμικού ώστε να στηθεί από την αρχή μια ηλεκτρονική πλατφόρμα μέσα στις υποδομές του Πανεπιστημίου Αιγαίου, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

- Δεν απαιτήθηκε εγκατάσταση και ρύθμιση υλικού και λογισμικού για την υποδομή, άρα και φόρτος εργασίας για αυτή τη δραστηριότητα.



- Δεν χρειάστηκε να χρησιμοποιηθούν πόροι του Πανεπιστημίου, είτε φυσικοί, είτε ανθρώπινοι, μειώνοντας δραματικά το έμμεσο κόστος της έρευνας.
- Δεν υπήρξε ανάγκη τεχνικής υποστήριξης προς τους χρήστες και η υποστήριξη εστίασε σε θέματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και κοινότητας.
- Δεν υπήρξε η ανάγκη αρχικών ρυθμίσεων από τους χρήστες με δια ζώσης οδηγίες και καθ' όλη την διάρκεια του εξαμήνου η επικοινωνία ήταν αμιγώς ηλεκτρονική.
- Γενικά, δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα τεχνικής φύσεως, εκτός από μια πολύ μικρή χρονική περίοδο που οι χρήστες βίωσαν «*service down*» της υπηρεσίας λόγω προβλήματος στην κεντρική υποδομή του παρόχου. Σε κάθε περίπτωση όμως η διαθεσιμότητα της υπηρεσίας έφθασε το 99%.
- Επιπρόσθετα, δεν χρησιμοποιήθηκε καθόλου το email ως μέσο επικοινωνίας, γεγονός που συνάδει και με τις διαπιστώσεις της βασικής βιβλιογραφικής έρευνας, πως από το 2008 έχει πάψει το email να αποτελεί μέσο επικοινωνίας στα πλαίσια κοινοτήτων, με την λογική πως γίνεται χρήση μόνο των εργαλείων επικοινωνίας της πλατφόρμας της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Τα μέλη της κοινότητας δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερο πρόβλημα χρήσης της πλατφόρμας, ούτε παρατηρήθηκαν φαινόμενα αποχώρησης από την κοινότητα κατά την διάρκεια του εξαμήνου, γεγονός που συνάδει με τις διαπιστώσεις των English & Howell (2011) πως το ψηφιακό κεφάλαιο που ήδη οι χρήστες κατέχουν, λόγω της ολοκλήρωσης στην καθημερινότητα τους της χρήσης κοινωνικών δικτύων και γενικότερα της τεχνολογίας, ενίσχυσε την συμμετοχή των φοιτητών σε *online* δραστηριότητες, κατά την πρακτική τους άσκηση.

### **Βαθμός αποδοχής και παιδαγωγική επάρκεια της πλατφόρμας Grou.ps**

Οι 17 φοιτήτριες που είχαν λάβει μέρος και στην προ-έρευνα του προηγούμενου εξαμήνου (πρακτική άσκηση 7<sup>ου</sup> εξαμήνου), σύγκριναν την πλατφόρμα Grou.ps με τον Blogger και τόνισαν την καλύτερη εμπειρία χρήσης και χρηστικότητα της υπηρεσίας αυτής. Για παράδειγμα αναφέρθηκε πως στο Blogger «... από ένα σημείο και μετά υπήρξε βομβαρδισμός μηνυμάτων και ήταν δύσκολη η παρακολούθηση της ροής της πληροφορίας ...».

Ο συντονισμός χαμηλού επιπέδου που επιλέχθηκε για την κοινότητα σε συνδυασμό με το συντονισμό υψηλού επιπέδου της πρακτικής μέσα από τον Οδηγό Σπουδών και το χρονοδιάγραμμα, οδήγησε, κατά την άποψη των φοιτητριών, ταυτόχρονα σε μια καλή οργάνωση των βημάτων της πρακτικής και σε μια ελευθερία κινήσεων και έκφρασης, αν και θα ήθελαν να είχε προηγηθεί μια συνολική παρουσίαση της πλατφόρμας και των εργαλείων της, σε σχέση με τα ζητούμενα όπως αυτά καθορίστηκαν στον Οδηγό Πρακτικής.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε το ότι οι φοιτητές εξέφρασαν την άποψη πως μια πλατφόρμα σαν την e-ΚΠΑ θα έπρεπε να αποτελεί μια κεντρική διαδικτυακή υποδομή συνολικού συντονισμού των

πρακτικών και ένα σημείο επαφής και συνεργασίας μεταξύ τόσο των φοιτητών και των καθηγητών, όσο και μεταξύ πανεπιστημίου και σχολικών μονάδων.

Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός, πως η χρησιμότητα της κοινότητας καταγράφηκε ως αναπόσπαστο κομμάτι όλης της πρακτικής και όχι ως μεμονωμένη εκπαιδευτική δράση, γεγονός που αντιστοιχεί πλήρως με την 3<sup>η</sup> Παραδοχή μας δηλαδή ότι η συνεργασία και μάθηση στην κοινότητα θα πρέπει να είναι τμήμα μιας ενιαίας ολιστικής προσέγγισης στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/ανερχόμενων εκπαιδευτικών, έτσι ώστε αυτό να αποτελεί στόχο και κίνητρο συμμετοχής στην κοινότητα, διότι όπως σημειώνει ο Χλαπάνης (2006) η έλλειψη συγκεκριμένου κινήτρου είναι παράγοντας αποτροπής της συμμετοχής σε μια ηλεκτρονική κοινότητα.

Η αποτύπωση της χρήσης της e-ΚΠΑ κατά την πιλοτική έρευνα παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 16), όπου έχουν καταγραφεί τα τεχνουργήματα που δημιούργησαν πρωτογενώς ή δευτερογενώς οι χρήστες της κοινότητας (Φ1-Φ17: οι φοιτητές της πρακτικής).

ΧΡΗΣΤΕΣ	Forum Ep. 1	Απαντήσεις	Forum Ep. 2	Απαντήσεις	Forum Ep. 3	Απαντήσεις	Blog	Σχόλια	Απάντηση	Photos	Videos	Files	ASK	
Φ1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	3
Φ2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	4
Φ3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	2	0	5
Φ4	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6
Φ5	0	0	0	0	0	0	4	0	0	2	1	1	0	8
Φ6	1	1	1	0	1	2	6	1	0	0	0	0	0	13
Φ7	2	1	0	0	1	1	7	0	0	0	0	1	0	13
Φ8	1	0	1	3	1	1	4	0	0	0	0	1	1	13
Φ9	1	0	1	2	1	4	6	0	0	0	0	0	0	15
Φ10	1	0	1	5	1	4	3	0	0	0	0	0	0	15
Φ11	1	1	1	1	1	3	3	4	0	0	0	0	1	16
Φ12	1	4	1	0	1	2	5	2	0	0	1	0	0	17
Φ13	1	0	1	0	2	3	5	0	0	0	3	1	1	17
Φ14	1	2	1	0	1	2	5	2	1	0	3	0	1	19
Φ15	1	0	1	0	2	1	7	1	0	2	4	1	0	20
Φ16	1	1	1	2	0	0	11	1	0	0	2	2	1	22
Φ17	1	8	1	2	3	6	7	7	1	8	5	5	1	55
	14	18	12	16	16	30	80	18	2	12	23	14	6	261

Πίνακας 16 – Πιλοτική Έρευνα: χρήση της κοινότητας

Παρατηρούμε πως από τα εργαλεία της πλατφόρμας, τη μεγαλύτερη χρήση παρουσιάζουν οι ομάδες συζήτησης και το ιστολόγιο, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του Οδηγού Πρακτικής.



Έκπληξη αποτέλεσε η χρήση των εργαλείων διαμοιρασμού περιεχομένου όπως:

- βίντεο και εικόνες τα οποία αφορούσαν παιδαγωγικά θέματα, αποτελώντας πρώτη ένδειξη της ανάγκης των φοιτητών να εκφραστούν μέσα από τα μηνύματα που δυνητικά περικλείει μια φωτογραφία ή ένα βίντεο, πέρα από την έκφραση της άποψης τους με τη χρήση γραπτού λόγου στο forum και στο blog,
- αρχεία κειμένου σχετικά με τα έγγραφα και τα παραδοτέα της πρακτικής, αποτελώντας μια πρώτη ένδειξη διαμοιρασμού γνώσης στην κοινότητα με συγκεκριμένο τομέα και πρακτική.

Παρατηρούμε από τον Πίνακα 16, πως οι 12/17 (70,5%) των χρηστών της κοινότητας παρήγαγαν διψήφιο αριθμό τεχνουργημάτων συμμετέχοντας στην κοινότητα καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, ενώ δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα ή δυσκολίες σε σχέση με την χρήση των εργαλείων της κοινότητας.

Τα παραπάνω συνάδουν και με τις απόψεις των φοιτητών, όπως εκφράστηκαν στην συνάντηση απολογισμού στο τέλος του εξαμήνου, όπου βρήκαν την e-ΚΠΑ αρκετά χρήσιμη και συγκεκριμένα τόνισαν πως βοήθησε στο συντονισμό της πρακτικής άσκησης ως σημείο αναφοράς και ενημέρωσης, ενώ έκριναν την συμμετοχή τους στην κοινότητα θετική εμπειρία που βοήθησε την επικοινωνία και την ανταλλαγή εμπειριών, πρακτικών, σκέψεων και προβληματισμών από τους φοιτητές.

#### **Δοκιμαστική εφαρμογή και έλεγχος συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων**

Πέρα από το τεχνολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο, όπου η πιλοτική έρευνα μας βοήθησε να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαδικασίες, να δούμε τα θετικά και αρνητικά στοιχεία και κυρίως να αφουγκραστούμε τους χρήστες της e-ΚΠΑ, μπορέσαμε να ελέγξουμε κάποια ερευνητικά εργαλεία όπως τα ερωτηματολόγια και κάποιες τεχνικές ανάλυσης περιεχομένου ηλεκτρονικών μηνυμάτων, όπως απαιτείται στο σχεδιασμό μιας μελέτης περίπτωσης, τόσο αναφορικά με τα δεδομένα όσο και με τις διαδικασίες (Yin, 1984).

Στο πλαίσιο αυτό εντάχθηκε και η δοκιμαστική χρήση και αξιολόγηση του λογισμικού Atlas.ti 6.2 (<http://www.atlasti.com>) της κατηγορίας των CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) για ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, η δοκιμαστική χρήση των ερωτηματολογίων με στόχο την βελτίωση τους, η δοκιμή των μεθόδων συλλογής δεδομένων (π.χ. χρήση Google Forms, παρακολούθηση και καταγραφή ηλεκτρονικών μηνυμάτων της e-ΚΠΑ, μοντέλο ανάλυσης δεδομένων, κ.λ.π).

#### **Συνολική προετοιμασία της κύριας έρευνας του διδακτορικού.**

Η πιλοτική έρευνα απόδειξε την εφικτότητα του εγχειρήματος έτσι ώστε να προχωρήσουμε στον σχεδιασμό της κύριας έρευνας, ανέδειξε την πλατφόρμα Grou.ps ως καλή πρακτική για την δημιουργία



ενός Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Κοινωνικού Δικτύου και τα πλεονεκτήματα της χρήσης υπηρεσιών από το Υπολογιστικό Νέφος σε αντίθεση με τις παραδοσιακές τεχνολογικές λύσεις και βοήθησε στον έλεγχο ερευνητικών εργαλείων.

Τέλος, αποκτήθηκε πολύ χρήσιμη εμπειρία στο θέμα της οργάνωσης της πρακτικής άσκησης με το Ολιστικό Μοντέλο, αναδεικνύοντας τα θετικά και αρνητικά στοιχεία και ταυτόχρονα το βαθμό δυσκολίας της διαδικασίας με ότι αυτό συνεπάγεται για τους φοιτητές και το ακαδημαϊκό προσωπικό.

## 8.6 Σύνοψη

Οδηγός της μεθοδολογικής σχεδίασης και διεξαγωγής της έρευνας αποτέλεσε ο καθορισμός του παιδαγωγικού και τεχνολογικού πλαισίου μέσα από την προ-έρευνα και την πιλοτική έρευνα σε ένα διάστημα δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων.

Η οργάνωση του παιδαγωγικού και τεχνολογικού πλαισίου ακολούθησε τρεις βασικές παραδοχές: (i) σε αντίθεση με τις διαμεσολαβούμενες ηλεκτρονικές κοινότητες στη βάση μιας μόνο διακριτής τεχνολογίας, τα μέλη της κοινότητας θα πρέπει να έχουν στην διάθεση τους ένα σύνολο τεχνολογιών μέσα από μια ενιαία κοινή πλατφόρμα, (ii) σε αντίθεση με τη χρήση ενός κοινωνικού δικτύου ευρείας χρήσης (π.χ Facebook), όπου τίθενται ζητήματα όπως ο βαθμός ιδιωτικότητας και η αδυναμία παραμετροποίησης και εμπλουτισμού με μαθησιακές δραστηριότητες (Figg & Rutherford, 2010), η κοινότητα θα πρέπει να είναι οργανωμένη ως ένα ενδο-ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό δίκτυο ελεγχόμενης πρόσβασης/διαχείρισης και (iii) η συνεργασία και η μάθηση στην κοινότητα θα πρέπει να είναι τμήμα μιας ενιαίας ολιστικής προσέγγισης στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/ανερχόμενων εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία αυτή μας βοήθησε στο να αποκτήσουμε εμπειρία στην οργάνωση της πρακτικής άσκησης με το Ολιστικό Μοντέλο και το ηλεκτρονικό περιβάλλον της κοινότητας πρακτικής των φοιτητών/τριων, να κατανοήσουμε το βαθμό δυσκολίας στην οργάνωση και παρακολούθηση μιας εκπαιδευτικής δράσης στο Διαδίκτυο μιας μεγάλης ομάδας εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και να προχωρήσουμε στην αποτύπωση των λειτουργικών προδιαγραφών που μας οδήγησαν στην χρησιμοποίηση υπηρεσιών του Υπολογιστικού Νέφους και συγκεκριμένα της πλατφόρμας Groups.

Τέλος, στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση και τεκμηρίωση του σχεδιασμού της έρευνας, δηλαδή των ερευνητικών ερωτημάτων, των μεθοδολογικών επιλογών και των εργαλείων συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.



“... ο τρίτος τρόπος μέσω του οποίου επιχειρούμε να ανακαλύψουμε την αλήθεια είναι η έρευνα...η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικαζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα.” (Cohen & Manion, 1994, σελ.15)

## Κεφ. 9 - Σχεδιασμός & Μεθοδολογία Έρευνας

### 9.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση και επεξήγηση της ερευνητικής μεθοδολογίας, με στόχο την κατανόηση από τον αναγνώστη της πορείας και διαδικασίας που ακολούθησε ο ερευνητής για να σχεδιάσει και πραγματοποιήσει την έρευνα της παρούσης διδακτορικής διατριβής. Ως καταλληλότερη ερευνητική επιλογή, κρίθηκε η Μελέτη Περίπτωσης τόσο λόγω της φύσης του υπό διερεύνηση φαινομένου όσο και των συμπερασμάτων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όπου και φάνηκε πως οι έρευνες που αφορούν γενικότερα τις Διαδικτυακές Κοινότητες και ειδικότερα το ρόλο των ΚΠ στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εντάσσονται κυρίως στο τομέα των εμπειρικών νατουραλιστικών ερευνών. Επιπλέον, στα πλαίσια της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, παρουσιάζονται και αναλύονται οι τεχνικές, μέθοδοι και τα εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο, καθώς και η συσχέτιση τους με τα ερευνητικά ερωτήματα, δίνοντας βαρύτητα σε θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.

### 9.2 Η Μελέτη Περίπτωσης ως Ερευνητική Επιλογή

#### 9.2.1 Εκπαιδευτική Έρευνα & Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη των φαινομένων στις Διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες και στο κοινωνικό λογισμικό, έχει ήδη αποκτήσει διεπιστημονικό χαρακτήρα και υιοθετεί ποικίλες ερευνητικές μεθόδους, εστιάζοντας σε πολυμεθοδικές προσεγγίσεις (Daniel, 2010). Τα φαινόμενα αυτά είναι πολυσχιδή και σύνθετα, καθώς αφορούν τον κύκλο ζωής μιας *online* κοινότητας πρακτικής, δηλαδή ένα «οικοσύστημα» κατά τους Lin & Lin (2006), που από τη φύση του είναι *δυναμικό* και δεν μπορούν να απομονωθούν και εξετασθούν επιμέρους μεταβλητές των φαινομένων, παρά μόνο στα πλαίσια ενός ενιαίου συστήματος (Duncan-Howell, 2007). Το κεντρικό ερευνητικό ζήτημα της παρούσης διατριβής, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας (*educational research*) (Cohen & Manion,

1994) η οποία σύμφωνα με τον Basseby (1999), είτε μέσω της κριτικής διερεύνησης τροφοδοτεί με πληροφορίες με στόχο την βελτίωση εκπαιδευτικών δράσεων, είτε κριτικά οδηγεί στην κατανόηση φαινομένων σε επιμέρους επιστημονικούς τομείς (*disciplines*) του εκπαιδευτικού τομέα. Η προβληματική της έρευνας, όπως αποτυπώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, φανερώνει την πολυδιάστατη φύση της έρευνας δεδομένου πως αφορά την σύζευξη παιδαγωγικής και τεχνολογίας υπό το πρίσμα της μελέτης της ανθρώπινης συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και της έκφρασης συμπεριφορών και αντιλήψεων μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπως η ηλεκτρονική κοινότητα.

Ο σχεδιασμός λοιπόν της έρευνας, με επίκεντρο την e-ΚΠΑ, μια εικονική κοινότητα επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, στη βάση ενός συγκεκριμένου τομέα ενδιαφέροντος και πρακτικής, έπρεπε να είναι τέτοιος ώστε να μας επιτρέψει την μελέτη/διερεύνηση φαινομένων κατά την διάρκεια του κύκλου ζωής της ηλεκτρονικής κοινότητας και της ανάλυσης κάποιων συγκεκριμένων διαστάσεων τους και επίσης, να μας βοηθήσει να αξιολογήσουμε την χρήση της ηλεκτρονικής κοινότητας ως μια εκπαιδευτική δράση σε ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό και χώρο-χρονικό πλαίσιο.

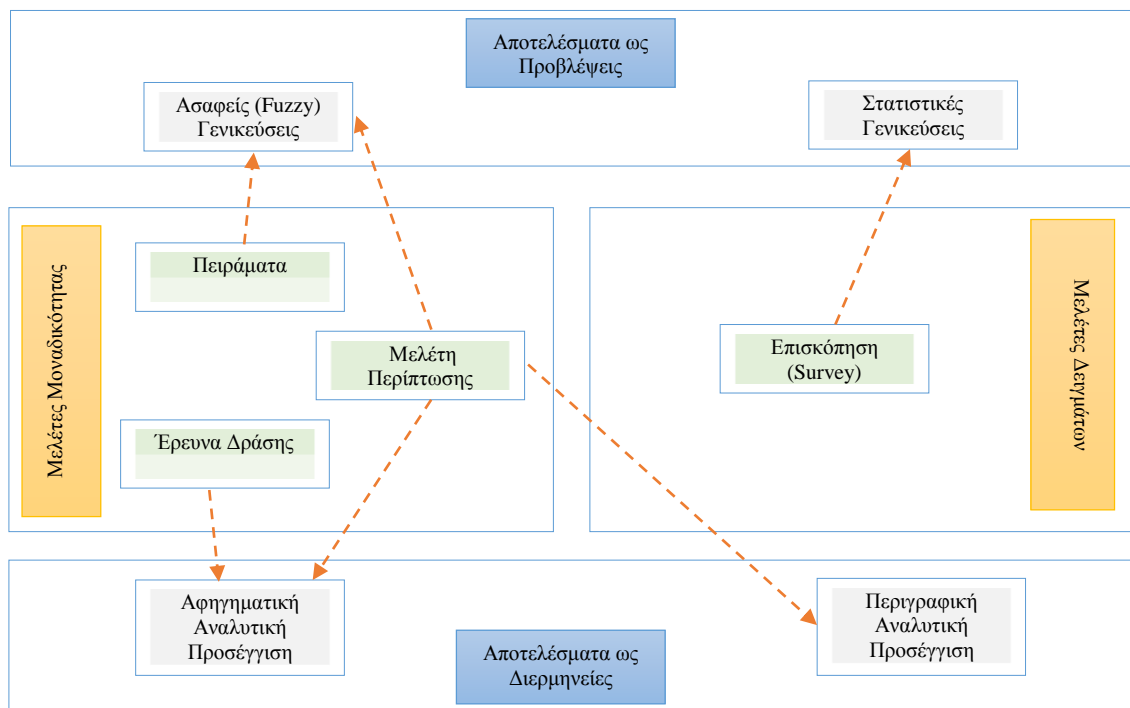
Στη λογική αυτή, σύμφωνα με την Powell (2008), η μελέτη των κοινοτήτων πρακτικής εμπίπτει στη γενικότερη κατηγορία των ποιοτικών ερευνών (*qualitative research*) (τις οποίες ο Creswell (1994) διαχωρίζει σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: *εθνογραφία, θεμελιωμένη θεωρία, μελέτη περίπτωσης και φαινομενολογία*), όπου η μελέτη περίπτωσης αποτελεί το κυρίαρχο παράδειγμα (*paradigm*) σε αυτές τις περιπτώσεις. Και όπως επίσης αναφέρει ο Basseby (1999), έρευνες με τα παραπάνω γνωρίσματα, εντάσσονται στην κατηγορία της εκπαιδευτικής μελέτης περίπτωσης (*educational case studies*) (Cohen & Manion, 1994; Cohen, Manion & Morrison; Basseby, 1999; Stake, 2000; Gilham, 2000; Yin, 2003), η οποία:

- είναι υποκατηγορία της εκπαιδευτικής έρευνας,
- αποτελεί μια εμπειρική διερεύνηση η οποία μελετά με ολιστικό τρόπο ενδιαφέρουσες πλευρές μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, προγράμματος, οργανισμού ή συστήματος,
- λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα (*localized*) χώρο-χρονικά όρια (*singularity*) και κυρίως στο «φυσικό πλαίσιο» (*natural context*) και με συγκεκριμένους κανόνες σεβασμού των εμπλεκομένων,
- με στόχο να ενημερώσει για πιθανές κρίσεις και αποφάσεις, των επαγγελματιών, αυτών που αποφασίζουν, ή των θεωρητικών του τομέα,
- με τέτοιο τρόπο ώστε ικανά δεδομένα να μπορούν να συλλεχθούν από τους ερευνητές, ώστε:
  - ✓ να εξερευνήσουν (*explore*) σημαντικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής περίπτωσης,
  - ✓ να δημιουργήσουν αληθοφανείς (*plausible*) διερμηνείες των ευρημάτων,
  - ✓ να ελέγξουν για την φερεγγυότητα (*trustworthiness*) αυτών των ερμηνειών,
  - ✓ να κατασκευάσουν ένα επιχείρημα ή μια ιστορία άξια λόγου (*worthwhile*),

- ✓ να συσχετίσουν το επιχείρημα ή την ιστορία με άλλες συναφείς έρευνες από την βιβλιογραφία,
- ✓ να μεταφέρουν (convey) πειστικά (convincingly) στο κοινό αυτό το επιχείρημα ή την ιστορία,
- ✓ να παράγουν επαληθευτικά ίχνη (audit trails) με τα οποία άλλοι ερευνητές θα μπορούν στο μέλλον να επαληθεύσουν & ελέγξουν τα αποτελέσματα, ή να αναπτύξουν εναλλακτικά επιχειρήματα.

Η σχέση της εκπαιδευτικής μελέτης περίπτωσης με την εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα συνοψίζεται από τον Bassegy (1999) στο διάγραμμα (Εικόνα 50) και σύμφωνα με τον οποίο (Bassegy, 1999, σελ. 40) η εμπειρική έρευνα:

- Εστιάζεται κυρίως στην συλλογή δεδομένων και αφορά ερωτήσεις στα υποκείμενα της έρευνας, παρατηρήσεις σε γεγονότα και περιγραφές τεχνουργημάτων, από τους ερευνητές, οι οποίοι κάνουν χρήση των αισθήσεων τους για να συλλέξουν δεδομένα και την ευφύια τους ώστε να διασφαλίσουν πως αυτό γίνεται μεθοδικά με αξιόπιστες διαδικασίες, πως αναλύονται κριτικά και διερμηνεύονται με σύνεση, ώστε να δοθούν δίκαια συμπεράσματα.
- Διακρίνεται στη θεωρητική έρευνα (κατανόηση), στην αξιολογική έρευνα (κατανόηση και αξιολόγηση) και στην έρευνα δράσης (κατανόηση, αξιολόγηση και αλλαγή), ενώ δεν αποκλείεται η «κινητικότητα» ανάμεσα στις κατηγορίες.



Εικόνα 50 – Η Εμπειρική Εκπαιδευτική Έρευνα (Bassegy, 1999)

## 9.2.2 Χαρακτηριστικά της Μελέτης Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης ως κατηγορία της εμπειρικής έρευνας ακολουθεί κατά βάση το Διερμηνευτικό Ερευνητικό Παράδειγμα (*interpretative research paradigm*) σε αντίθεση με το Θετικιστικό Ερευνητικό Παράδειγμα (*positivist research paradigm*), ενώ οδηγεί σε αποτελέσματα, είτε ως διερμηνεία για κάτι που έγινε, είτε ως πρόβλεψη για κάτι που θα γίνει υπό συγκεκριμένες συνθήκες και που ο Bassey (1999) τεκμηριώνει με τον όρο **Ασαφή (Fuzzy) Γενίκευση**: σε αντίθεση με τον ερευνητή που είτε εκτελεί πειράματα χειριζόμενος μεταβλητές προκειμένου να βρει αιτιακές συσχετίσεις (επιστημονική γενίκευση), είτε διενεργεί επισκοπήσεις με τυποποιημένα ερωτηματολόγια σε μεγάλα, αντιπροσωπευτικά δείγματα πληθυσμού (στατιστική γενίκευση), ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας (άτομο, παρέα, κοινότητα, σχολείο, οργανισμό, ...) με σκοπό να εξερευνήσει και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα (Cohen & Manion, 1994).

Αποτελεί δε, κατάλληλη προσέγγιση για τη διερεύνηση δράσεων που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Good & Brophy, 1997; Stake, 2000; Zeichner 2005; Παλαιοκρασάς, 2007, όπως αναφέρονται στην Παπακώστα, 2010):

- διότι δίνει τη δυνατότητα να περιγραφεί και αναλυθεί ένα σύνθετο εκπαιδευτικό φαινόμενο,
- όπου μελετώντας μια «περίπτωση» μέσω της κατάλληλης μεθοδολογίας,
- δύναται να γενικευθούν τα συμπεράσματα και στον ευρύτερο πληθυσμό και η οποία θεμελιώνεται στην υπόθεση πως «τα άτομα κατασκευάζουν κοινωνική πραγματικότητα με τη μορφή σημασιών και ερμηνειών και αυτές οι κατασκευές τείνουν να γίνονται μεταβατικές και περιπτώσιακές» (Παπακώστα, 2010, σελ.129).

Σύμφωνα δε με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορα είδη/τυπολογίες μελέτης περίπτωσης.

Ο Yin (1984) διακρίνει γενικά τις μελέτες περίπτωσης, βάση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε:

- **Επεξηγηματικές (explanatory)**: αυτός ο τύπος ΜΠ συνδέει την υλοποίηση ενός προγράμματος με τα αποτελέσματα ενός προγράμματος, δηλαδή προσπαθεί να απαντήσει στο «πώς» ή στο «γιατί» πραγματοποιήθηκε κάτι, ορίζοντας πιθανές σχέσεις «αιτίου-αιτιατού».
- **Διερευνητικές (exploratory)**: αυτός ο τύπος ΜΠ χρησιμοποιείται για να ερευνήσει καταστάσεις στις οποίες η «επέμβαση» υπό αξιολόγηση δεν έχει ξεκάθαρα, μοναδικά αποτελέσματα. Συνήθως χρησιμοποιείται για να προετοιμάσει το ερευνητικό πλαίσιο, δηλαδή τις ερευνητικές ερωτήσεις και υποθέσεις.
- **Περιγραφικές (descriptive)**: αυτός ο τύπος ΜΠ χρησιμοποιείται για να αναπτυχθεί μια περιγραφή η οποία «φωτίζει» το πολυσύνθετο ενός γεγονότος, π.χ. μιας εκπαιδευτικής

εμπειρίας. Συνήθως χρησιμοποιούνται για να παρουσιάσουν απαντήσεις σε μια σειρά ερωτημάτων στη βάση θεωρητικών κατασκευών (*theoretical constructs*).

Η παραπάνω ταξινόμηση σχετίζεται με την κατηγοριοποίηση του Merriam (1988), ο οποίος προτείνει τρεις τύπους μελέτης περίπτωσης:

- **Διερμηνευτική** (*interpretative*): ανάπτυξη εννοιολογικών κατηγοριών επαγωγικά με στόχο την εξέταση αρχικών υποθέσεων.
- **Περιγραφική** (*descriptive*): ανάπτυξη ενός αφηγηματικού πλαισίου για την υπό εξέταση περίπτωση.
- **Αξιολογική** (*evaluative*): επεξήγηση και κριτική.

Ο Basse (1999) προτείνει τρεις τύπους μελέτης περίπτωσης στην εκπαίδευση: **Αναζήτηση/έλεγχος θεωρίας** (*theory-seeking and theory-testing*), **Αφηγηματική** (*story-telling, picture-drawing*) και **Αξιολογική** (*evaluative*).

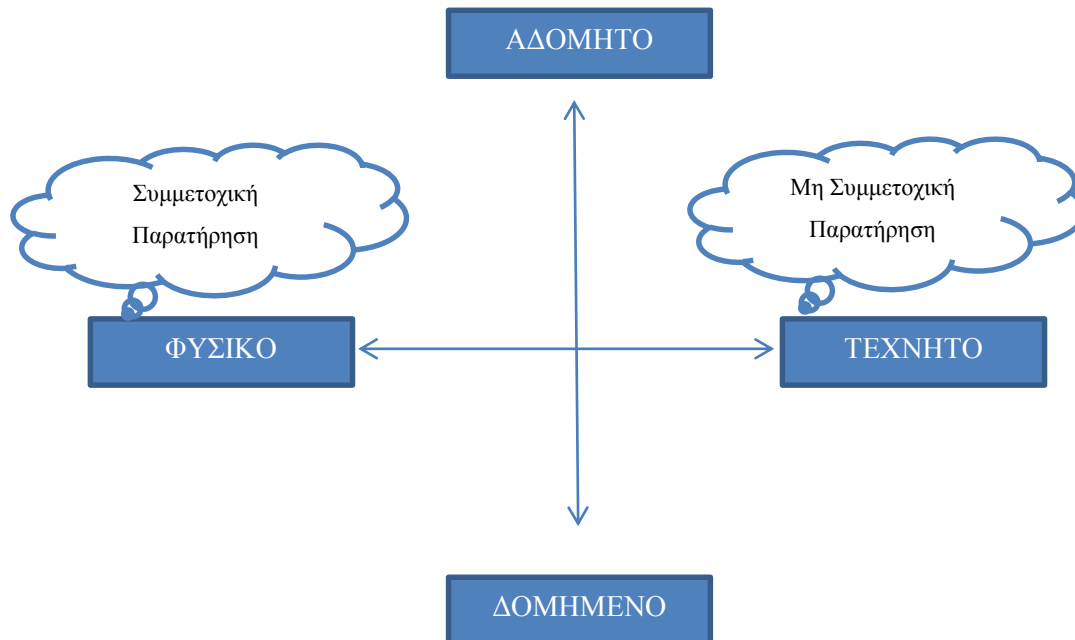
Η Stake (1994) προτείνει τρεις κατηγορίες μελέτης περίπτωσης:

- **Εσωτερική/εγγενής** (*intrinsic*): μελέτη η οποία πραγματοποιείται για την κατανόηση της συγκεκριμένης περίπτωσης (*case in question*).
- **Εργαλειακή** (*instrumental*): μελέτη η οποία πραγματοποιείται με στόχο την εμβάθυνση ενός ζητήματος ή μιας θεωρίας.
- **Συλλογική** (*collective*): μελέτη η οποία πραγματοποιείται αθροιστικά σε άλλες μελέτες περίπτωσης με στόχο να αναπτυχθεί μια συνολικότερη εικόνα της πραγματικότητας.

Επιπρόσθετα, οι Cohen et al. (2007) επισημαίνουν πως οι μελέτες περίπτωσης παρουσιάζουν τόσο **δυνατά** σημεία, όσο και **αδύνατα** σημεία:

- **ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΜΙΑΣ ΜΠ:** Τα αποτελέσματα είναι ευκολότερο να κατανοηθούν από ένα μεγαλύτερο εύρος ακροατηρίου και είναι άμεσα κατανοητά, καθώς «συλλαμβάνουν» μοναδικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να «φωτίσουν» την υπό εξέταση κατάσταση και τα οποία ενδεχομένως να χάνονταν σε ένα μεγάλο όγκο δεδομένων (π.χ. έρευνες επισκόπησης), έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα (*strong in reality*) και βοηθάνε στην κατανόηση παρόμοιων καταστάσεων, ενώ μπορεί να εκτελεστούν από ένα μόνο ερευνητή και μπορούν να συμπεριλάβουν και να δομηθούν σε απρόβλεπτα γεγονότα και μη ελεγχόμενες μεταβλητές.
- **ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΜΙΑΣ ΜΠ:** Τα ευρήματα μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα, εκτός και αν άλλοι ερευνητές διακρίνουν τρόπο εφαρμογής τους, δεν είναι εύκολο να γίνει έλεγχος (*cross-checking*) και μπορεί να υπάρξει επιλεκτικότητα, υποκειμενικότητα, προκατάληψη και μεροληψία εκ μέρους του ερευνητή.

Βασικό συστατικό στοιχείο μιας μελέτης περίπτωσης αποτελεί ο τύπος της παρατήρησης που πραγματοποιεί ο ερευνητής της ΜΠ, αφού σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) ο ερευνητής κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας περίπτωσης, σε αντίθεση με τους ερευνητές που επιτελούν πειράματα ή επισκοπήσεις.



Εικόνα 51 – Το Συνεχές του Ερευνητικού Πλαισίου (Cohen & Manion, 1994)

Έτσι διακρίνουν δύο βασικά είδη παρατήρησης:

- **συμμετοχική** παρατήρηση: ο ερευνητής εμπλέκεται στις ίδιες τις δραστηριότητες που επιχειρεί να παρατηρήσει και συνήθως είναι «καμουφλαρισμένος», χωρίς αυτό να αποτελεί υποχρεωτική ανάγκη,
- **μη συμμετοχική** παρατήρηση: ο ερευνητής δεν αναμειγνύεται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά και αποφεύγει την ιδιότητα του μέλους της ομάδας αυτής.

Επίσης, ο τύπος παρατήρησης συνδέεται συχνά και με το **περιβάλλον** της έρευνας. Οι Cohen & Manion (1994) οριοθετούν το ερευνητικό πλαίσιο σε ένα συνεχές δύο αξόνων:

- **Αδόμητο-Δομημένο.**
- **Φυσικό-Τεχνητό.**

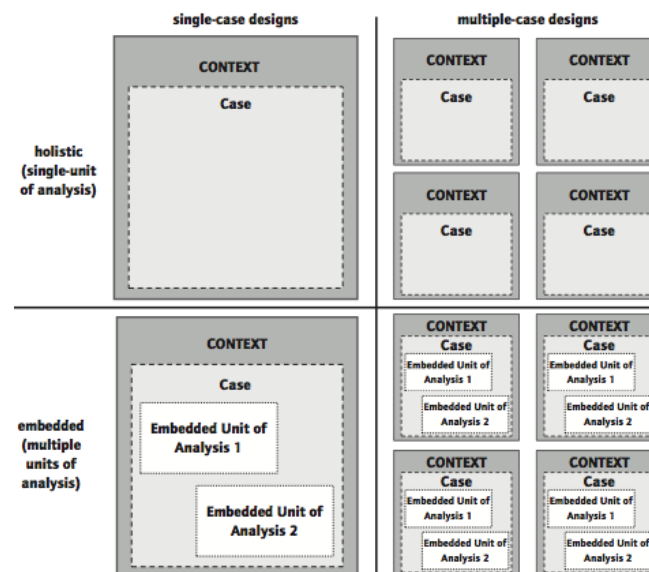
Συνήθως οι μελέτες σε φυσικό περιβάλλον είναι μελέτες αδόμητης συμμετοχικής παρατήρησης, ενώ σε τεχνητό περιβάλλον είναι δομημένης μη συμμετοχικής παρατήρησης. Όμως, όπως αναφέρουν οι Cohen & Manion (1994), επειδή αυτό το συνεχές είναι χονδροειδές και αυθαίρετο, δίνεται η ελευθερία να τοποθετούνται μελέτες που αφορούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση κάπου ανάμεσα στο τεχνητό και φυσικό πόλο.

Στο φυσικό πλαίσιο είναι δύσκολο για τον ερευνητή να μη δρα ως συμμετέχων, όταν επιθυμεί να είναι συγκαλυμμένος. Εάν δεν συμμετέχει, είναι δύσκολο να εξηγηθεί η παρουσία του, αφού είναι πολύ εμφανής στους πραγματικούς συμμετέχοντες.

Ενώ οι περισσότερες μελέτες σε φυσικό περιβάλλον είναι αδόμητης συμμετοχικής παρατήρησης, στο τεχνητό περιβάλλον, αφού δεν υπάρχει φυσικό πλαίσιο, κανείς από τους συμμετέχοντες δεν θα είναι πραγματικά συμμετέχων για πολύ καιρό, άρα μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να αποδεχτούν έναν μη συμμετοχικό παρατηρητή.

Έτσι, οι περισσότερες μελέτες σε τεχνητό περιβάλλον είναι δομημένης μη συμμετοχικής παρατήρησης.

Τέλος, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) ο σχεδιασμός μιας ΜΠ δεν μπορεί να είναι ενιαίος και καθολικός, αφού το πλαίσιο της κάθε έρευνας θα καθορίσει την μεθοδολογία που θα ακολουθήσει ο εκάστοτε ερευνητής. Μια πρώτη βασική διαφοροποίηση στη μεθοδολογία αφορά την επιλογή μιας ή πολλαπλών περιπτώσεων, καθώς ο Yin (1984) καθορίζει (Εικόνα 52) τέσσερις τρόπους σχεδίασης μιας ΜΠ:



Εικόνα 52 – Τύποι Σχεδιασμού Μελέτης Περίπτωσης (Yin, 1984)

Στον παραπάνω 2X2 πίνακα η διαφοροποίηση αναφέρεται στο εάν η ΜΠ είναι **μονή ή πολλαπλή**, δηλαδή εξετάζει μια μοναδική περίπτωση (π.χ. ένα οργανισμό) ή ένα σύνολο περιπτώσεων (π.χ. πολλούς οργανισμούς) ταυτόχρονα και στο εάν η ΜΠ είναι **ολιστική ή ενσωματωμένη**, δηλαδή η μονάδα ανάλυσης (από πού θα συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα) ορίζεται σε επίπεδο περίπτωσης (π.χ. πολιτική οργανισμού σε ένα συγκεκριμένο θέμα) ή σε επίπεδο υπό-ομάδων εντός της περίπτωσης (π.χ. ομάδες εργαζομένων του οργανισμού).



### 9.2.3 Κριτήρια Ποιότητας της Μελέτης Περίπτωσης

Σε γενικές γραμμές, αναφέρονται τέσσερα βασικά κριτήρια για τον έλεγχο της ποιότητας μιας εμπειρικής έρευνας και συνεπώς και μιας μελέτης περίπτωσης (Yin, 1984).

- **Δομική Εγκυρότητα** (*construct validity*): ο καθορισμός των σωστών εργαλείων μέτρησης, υπό την έννοια πως οι μετρικές καθιστούν λειτουργικές τις έννοιες. Ο βαθμός επίτευξης δομικής εγκυρότητας αποτελεί σημείο κριτικής, διότι αρκετοί ερευνητές αποτυγχάνουν να θέσουν σωστές μετρικές στα υπό μελέτη φαινόμενα και κάνουν υπερβολική χρήση υποκειμενικών επιλογών στη συλλογή των δεδομένων.
- **Εσωτερική Εγκυρότητα** (*internal validity*): η τεκμηρίωση αιτιώδους σχέσης, όπου κάποιες συνθήκες αποδεικνύεται πως οδηγούν σε άλλες συνθήκες, με το κριτήριο αυτό να μην ισχύει στις διερευνητικές ή περιγραφικές μελέτες περίπτωσης. Σχετίζεται άμεσα με το γενικότερο πρόβλημα της συμπερασματολογίας στην μελέτη περίπτωσης.
- **Εξωτερική Εγκυρότητα** (*external validity*): καθορισμός και σε ποιο βαθμό του τομέα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της μελέτης περίπτωσης. Αποτελεί και αυτό σημείο έντονου διαλόγου και κριτικής, σε ποιο βαθμό δηλαδή μπορεί κανείς να γενικεύσει ή όχι από μια περίπτωση. Το λάθος αυτό που ασκούν κριτική είναι πως εκλαμβάνουν την έννοια της γενίκευσης ανάλογα με αυτήν των στατιστικών ερευνών, ενώ η μελέτη περίπτωσης αφορά την αναλυτική γενίκευση στη βάση μιας θεωρίας, η οποία βέβαια θα πρέπει να επαληθευθεί και σε άλλες συναφείς περιπτώσεις.
- **Αξιοπιστία** (*reliability*): σε ποιο βαθμό οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν από τον ερευνητή μπορούν να ακολουθηθούν και από άλλους ερευνητές καταλήγοντας σε παρόμοια αποτελέσματα. Βασικός στόχος μιας αξιόπιστης μελέτης περίπτωσης είναι κατά την διάρκεια του σχεδιασμού της να μειώσει στο μέγιστο δυνατό λάθη, προκατάληψη και μεροληψία.

Επειδή τα παραπάνω κριτήρια είναι πολύ σημαντικά αλλά ταυτόχρονα και δύσκολα να εφαρμοσθούν σε μια μελέτη περίπτωσης, ο Yin (1984) παρέχει ένα οδηγό καλής πρακτικής σχετικά με το πώς και πότε πρέπει ο ερευνητής να εφαρμόζει τους ελέγχους ποιότητας στην έρευνα του (Πίνακας 17), έχοντας όμως υπόψη τα εξής:

- ✓ δεν αποτελεί πανάκεια στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και πιθανών κινδύνων που περικλείει μια μελέτη περίπτωσης,
- ✓ κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει το γεγονός πως η μελέτη σύνθετων φαινομένων της πραγματικότητας και ο τρόπος που ο ερευνητής τα αντιλαμβάνεται, ενέχει υποκειμενισμό,
- ✓ η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μιας μελέτης περίπτωσης, εξαρτάται και από τη δυνατότητα του αναγνώστη για σύγκριση (*comparability*) και μετάφραση (*translatability*) των δεδομένων σε σχέση με άλλες παρόμοιες περιπτώσεις (Παπακώστα, 2010, σελ. 131).

Κριτήρια	Μέθοδοι	Φάσεις Έρευνας
<b>Δομική Εγκυρότητα</b>	✓ Πολλαπλές πηγές δεδομένων ✓ Αλυσίδα αποδεικτικών στοιχείων ✓ Να ελεγχθεί η προκαταρκτική αναφορά της έρευνας από μια ομάδα ειδικών	✓ Συλλογή δεδομένων ✓ Συλλογή δεδομένων ✓ Σύνδεση αναφοράς
<b>*Εσωτερική Εγκυρότητα</b>	✓ Έλεγχος μοτίβων ( <i>pattern matching</i> ) ✓ Ανάπτυξη επεξηγήσεων ✓ Αναφορά σε ανταγωνιστικές επεξηγήσεις ( <i>rival explanations</i> ) ✓ Χρήση μοντέλων λογικής	✓ Ανάλυση δεδομένων ✓ Ανάλυση δεδομένων ✓ Ανάλυση δεδομένων ✓ Ανάλυση δεδομένων
<b>Εξωτερική Εγκυρότητα</b>	✓ Χρήση θεωριών σε μονές μελέτες περίπτωσης ✓ Χρήση επαληθευτικής λογικής σε πολλαπλές μελέτες περίπτωσης	✓ Σχεδιασμός έρευνας ✓ Σχεδιασμός έρευνας
<b>Αξιοπιστία</b>	✓ Πρωτόκολλο σχεδίασης της έρευνας ✓ Διατήρηση βάσης δεδομένων των στοιχείων της έρευνας	✓ Συλλογή δεδομένων ✓ Συλλογή δεδομένων

\* Δεν ισχύει στις διερευνητικές ή περιγραφικές μελέτες περίπτωσης

Πίνακας 17 – Μέθοδοι Ελέγχου Κριτηρίων Ποιότητας Μελέτης Περίπτωσης (Yin, 1984)

### 9.3 Η Μελέτη Περίπτωσης της «e-ΚΠΑ»

Η μελέτη περίπτωσης της παρούσης διδακτορικής διατριβής αποτελεί **μονή μελέτη περίπτωσης ολιστικού τύπου** (*holistic single-case design*) με επίκεντρο την ηλεκτρονική κοινότητα ως περίπτωση και ως μονάδα ανάλυσης σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση (Εικόνα 53), αφού πληροί δύο από τα κριτήρια που θέτει ο Yin (1984, σελ. 39-42) σχετικά με την καταλληλότητα εφαρμογής αυτού του τύπου ΜΠ και συγκεκριμένα:

- ✓ αφορά την διερεύνηση ενός προγράμματος πρακτικής άσκησης βάση ενός συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου που συνεπάγεται και ένα καλώς ορισμένο παιδαγωγικό-τεχνολογικό πλαίσιο,
- ✓ εκλαμβάνει τους φοιτητές του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου ως αντιπροσωπευτική περίπτωση, δηλαδή πως οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν διαφέρουν σημαντικά από αντίστοιχους άλλων ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων και δεν έγινε καμία προσπάθεια επιλογής ή παρέμβασης στο δείγμα αυτό.

Η συγκεκριμένη ΜΠ αποτελεί μια **εργαλειακή (*instrumental*) μελέτη περίπτωσης** σύμφωνα με την Stake (1994), αφού εξετάζει μια συγκεκριμένη ΜΠ με στόχο όχι να κατανοήσει εις βάθος διάφορα χαρακτηριστικά της περίπτωσης αλλά να αναδείξει («φωτίσει» κατά την Παπακώστα, 2010, σελ. 132) πτυχές ενός θέματος (*issue*), που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης.

Επίσης, αποτελεί μια **διερευνητική (*exploratory*)/περιγραφική (*descriptive*) μελέτη περίπτωσης** αφού, σύμφωνα με τους Yin (1984), Merriam (1988) και Stake (1994), επιχειρεί να αναπτύξει μια περιγραφή η οποία να «φωτίσει» το πολυσύνθετο μιας εκπαιδευτικής δράσης/παρέμβασης όπως η ηλεκτρονική κοινότητα της πρακτικής άσκησης και για να αναδείξει επιπλέον το ερευνητικό πλαίσιο.

Το περιβάλλον της έρευνας ήταν κατά βάση **δομημένο και τεχνητό** (ηλεκτρονική πλατφόρμα Group.ps), ενώ αναφορικά με το επίπεδο παρατήρησης, η συγκεκριμένη ΜΠ κινήθηκε **κυρίως σε επίπεδο μη συμμετοχικής παρατήρησης**, αφού ο ερευνητής στα μεγαλύτερα διαστήματα ήταν αμέτοχος και ουδέτερος σε συζητήσεις και συνεργασίες των μελών της κοινότητας.

Ταυτόχρονα όμως, ο ερευνητής ήταν μέλος της e-ΚΠΑ σε ρόλο βέβαια διαχειριστή και διευκολυντή (*facilitator*) της κοινότητας και άρα ήταν υποχρεωμένος, κάποιες δεδομένες χρονικές στιγμές να πάρει θέση σε ένα ζήτημα, να δώσει λύση σε ένα πρόβλημα, να οργανώσει μια συζήτηση διευθετήσει ένα οργανωτικό/διαχειριστικό θέμα, κ.λ.π.. σε αυτές τις περιπτώσεις η παρατήρηση κινήθηκε **και σε συμμετοχικά επίπεδα**, χωρίς όμως να επηρεάζει την λειτουργία της κοινότητας. Αυτό συνάδει και με την διαπίστωση της Παπακώστα (2010) πως η συμμετοχική παρατήρηση είναι συνήθης πρακτική σε μελέτες περίπτωσης εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.

### 9.3.1 Τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Κατά τον σχεδιασμό μιας μελέτης περίπτωσης, ο ερευνητής θα πρέπει να ακολουθήσει κάποια συγκεκριμένα βήματα (Yin, 1984): αφού καθορίσει τα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνας του, ορίζει και περιγράφει την μονάδα ανάλυσης (*unit of analysis*) που ουσιαστικά καθορίζει ποια είναι η «περίπτωση» που ερευνάται, συσχετίζει τα ερωτήματα με τα δεδομένα της έρευνας και ορίζει τα κριτήρια διερμηνείας των αποτελεσμάτων. Το κεντρικό ερευνητικό θέμα, το οποίο αναδείχθηκε και μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και οδήγησε στην ανάπτυξη της προβληματικής της έρευνας, είναι το εξής:

**ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΘΕΜΑ: Η διερεύνηση του ρόλου μιας εικονικής κοινότητας ως μέσο στήριξης των φοιτητών - εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.**

Η πρακτική άσκηση και η εικονική κοινότητα αποτελούν αντίστοιχα το παιδαγωγικό και τεχνολογικό πλαίσιο της έρευνας, όπως τεκμηριώθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και εντάσσονται στο γενικότερο σχεδιασμό της πρακτικής άσκησης βάση του Ολιστικού Μοντέλου: *δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης από τους φοιτητές και την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού (ή Προ-Διδακτικής, σύμφωνα με τους Flores & Day, 2006), τόσο μέσα από τις σχεδιασμένες δραστηριότητες και παραδοτέα του προγράμματος της πρακτικής, όσο και μέσα από τη συμμετοχή και δραστηριοποίηση στην ηλεκτρονική κοινότητα των φοιτητών με άξονα την ίδια την πρακτική άσκηση κατά την διάρκεια του εξαμήνου.*

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος της e-ΚΠΑ ήταν διττός: αφενός στόχευε στην στήριξη της πρακτικής μέσα από την παροχή μιας πλατφόρμας συνεργασίας και επικοινωνίας για τους φοιτητές, αφετέρου στόχευε στην ενδυνάμωση της ικανότητας στοχασμού από τους φοιτητές και την ενίσχυση της αντίληψης τους περί του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Συνεπώς, προκύπτουν οι εξής **δύο βασικοί ερευνητικοί άξονες (ΕΑ)** της διατριβής:

**ΕΑ1** Η διερεύνηση και αξιολόγηση της συμβολής της e-ΚΠΑ στην πρακτική άσκηση.

Η διερεύνηση του επιπέδου στοχασμού των φοιτητών/τριων και των διαστάσεων της

**ΕΑ2** επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, μέσα από την συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ.

Για κάθε ερευνητικό άξονα, εγείρονται επιμέρους ερωτήματα, τα οποία και σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, μπορούν να κωδικοποιηθούν στα εξής:

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1

**Ερ1:** Ποια ήταν η συνολική αποτίμηση της λειτουργίας της e-ΚΠΑ;

**Ερ2:** Ποια ήταν η συνολική αξιολόγηση της e-ΚΠΑ;

**Ερ3:** Ποια ήταν η επίδραση της e-ΚΠΑ και του Ολιστικού Μοντέλου στην πρακτική άσκηση;

**Ερ4:** Αναπτύχθηκε επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών;

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2

**Ερ5:** Τι επίπεδα στοχασμού επιτεύχθηκαν από τα μέλη της e-ΚΠΑ;

**Ερ6:** Ποια επιμέρους χαρακτηριστικά των επιπέδων στοχασμού αναδείχθηκαν;

**Ερ7:** Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού αναδείχθηκαν μέσα από την συμμετοχή στην κοινότητα;

## 9.3.2 Η Μονάδα Ανάλυσης

Στην συγκεκριμένη διατριβή, η μονάδα ανάλυσης είναι η ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης των φοιτητών (e-ΚΠΑ) ως ένα ενιαίο σύστημα (*integrated system*) η οποία και αποτέλεσε ένα «φαινόμενο» μέσα σε συγκεκριμένα χωρο-χρονικά πλαίσια (*specific to time and place*), ως ένα ελάχιστο αποδεκτό κριτήριο ορισμού μιας «περίπτωσης» (Johanson, 2003) άμεσα σχετιζόμενο με την αρχική ερευνητική υπόθεση (Yin, 1984). Η e-ΚΠΑ ως μια ηλεκτρονική κοινότητα είχε ένα συγκεκριμένο αριθμό μελών, τα οποία αφενός αντιπροσωπεύουν την μονάδα ανάλυσης, αφετέρου αποτελούν και το δείγμα της έρευνας μας, αφού όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η συγκεκριμένη ΜΠ εκλαμβάνει τους φοιτητές του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην πρακτική άσκηση, ως αντιπροσωπευτική περίπτωση και δεν έγινε καμία προσπάθεια επιλογής ή παρέμβασης στο δείγμα αυτό.

### 9.3.2.1 Σχεδιασμός

Κατά το χειμερινό εξάμηνο 2011-2012 και στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης ΠΡ-B5 «Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση



**Εκπαίδευση»** με επιβλέπων τον κ. Σοφό Αλιβίζο, Αναπληρωτή Καθηγητή του ΠΤΔΕ, διενεργήθηκε έρευνα μελέτης περίπτωσης της ηλεκτρονικής κοινότητας πρακτικής άσκησης των φοιτητών, ενταγμένη στο γενικότερο σχεδιασμό του Ολιστικού Μοντέλου Πρακτικής Άσκησης (Σοφός, 2011; Σοφός, 2013; Σοφός & συν., 2014).

Σε αναλογία με την πιλοτική έρευνα, οι φοιτητές είχαν στην διάθεση τους έναν πλήρη οδηγό (*user guide*) της πρακτικής άσκησης (*υπό τη μορφή ηλεκτρονικών σημειώσεων του μαθήματος*) ο οποίος περιέγραφε:

- το θεωρητικό πλαίσιο της πρακτικής,
- τους μαθησιακούς στόχους της πρακτικής,
- το περίγραμμα της πρακτικής,
- τα παραδοτέα έργα/αναφορές των ασκούμενων φοιτητών και τις υποχρεώσεις τους,
- το χρονοδιάγραμμα μαθησιακών δραστηριοτήτων και μελέτης των φοιτητών,
- εργαλεία που αξιοποιούνται στην πρακτική άσκηση από τους φοιτητές,
- το πλαίσιο χρήσης της e-ΚΠΑ,
- τις θεματικές ενότητες διδασκαλίας που θα είχαν δικαίωμα να επιλέξουν οι φοιτητές,
- τα ημερήσια φύλλα παρατήρησης,
- καθώς και τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών συμβούλων.

Για τις ανάγκες της πρακτικής, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου συνεργάστηκε με 16 σχολεία της Ρόδου (Πίνακας 18) και για 1<sup>η</sup> φορά εφαρμόστηκε ο θεσμός της Μεντορείας (Σοφός, 2013), όπου ο εκπαιδευτικός της τάξης-υποδοχής αποτελεί και τον εκπαιδευτικό-σύμβουλο των φοιτητών.

A/A	ΣΧΟΛΕΙΟ	Email
1.	1ο ΠΟΛΕΩΣ ΡΟΔΟΥ	mail@1dim-rodou.dod.sch.gr/
2.	7ο ΠΟΛΕΩΣ ΡΟΔΟΥ	mail@7dim-rodou.dod.sch.gr/
3.	12ο ΠΟΛΕΩΣ ΡΟΔΟΥ	mail@12dim-rodou.dod.sch.gr/
4.	13ο ΠΟΛΕΩΣ ΡΟΔΟΥ	http://13dim-rodou.dod.sch.gr/
5.	16ο ΠΟΛΕΩΣ ΡΟΔΟΥ	mail@16dim-rodou.dod.sch.gr
6.	17ο ΠΟΛΕΩΣ ΡΟΔΟΥ	mail@17dim-rodou.dod.sch.gr
7.	1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ	mail@1dim-peir-rodou.dod.sch.gr
8.	2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ	mail@2dim-peir-rodou.dod.sch.gr
9.	3/θεσιο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ	mail@dim-3th-peir-rodou.dod.sch.gr
10.	1ο ΙΑΛΥΣΟΥ	mail@1dim-ialys.dod.sch.gr
11.	3ο ΙΑΛΥΣΟΥ	mail@3dim-ialys.dod.sch.gr
12.	Δ.Σ. ΚΟΣΚΙΝΟΥ	mail@dim-koskin.dod.sch.gr
13.	Δ.Σ. ΚΡΕΜΑΣΤΗΣ	mail@dim-kremast.dod.sch.gr
14.	Δ.Σ. ΠΑΡΑΔΕΙΣΙΟΥ	mail@dim-parad.dod.sch.gr
15.	Δ.Σ. ΕΜΠΩΝΑΣ	mail@dim-empon.dod.sch.gr
16.	ΡΟΔΙΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑ	spanopoulosd@rp.school.gr

Πίνακας 18 – Συνεργαζόμενα Σχολεία Πρακτικής Άσκησης (Χειμ. 2011-12)

Η συμμετοχή και εργασία στην e-ΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης αποφασίστηκε να αποτελέσει ένα από τα παραδοτέα της πρακτικής άσκησης. Κάθε φοιτητής θα έπρεπε να συμμετάσχει



σε όλες τις επιμέρους δραστηριότητες του μαθήματος οι οποίες χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες: α) σε αυτές που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της δια ζώσης επικοινωνίας και εργασίας και β) σε αυτές που θα παραδοθούν στον τελικό φάκελο κάθε φοιτητή και θα παραδώσουν στο διδάσκοντα:

- Διατύπωση προσωπικών μαθησιακών στόχων στην 1<sup>η</sup> συνάντηση του μαθήματος.
- Εργασία στην e-Κ.Π.Α. και αξιοποίηση των επιμέρους υπηρεσιών της.
- Παρατήρηση διδασκαλίας στη σχολική τάξη/εφαρμογή σχετικών εργαλείων.
- Ανάπτυξη σχεδίου μικροδιδασκαλίας - πραγματοποίηση μικροδιδασκαλίας.
- Κριτικό σχολιασμό μικροδιδασκαλιών.
- Παράδοση προσχεδίου διδασκαλίας.
- Διδασκαλία σε σχολική τάξη - παράδοση του τελικού σχεδίου διδασκαλίας.
- Ανάλυση μιας εκπαιδευτικής διάστασης.
- Ανάλυση μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης – ανάρτηση στην eΚΠΑ.

Η μη παράδοση έστω και ενός από τα παραδοτέα, ισοδυναμούσε με μείωση της τελικής βαθμολογίας κατά 1 μονάδα. Παρατηρούμε λοιπόν πως η συμμετοχή στην e-ΚΠΑ εντάχθηκε στο συνολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος και της πρακτικής άσκησης με διαφανή τρόπο και δεν σχετιζόταν άμεσα με την βαθμολογική επίδοση στη λογική μιας ξεχωριστής διαδικασίας, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο το *bias* του βαθμού συμμετοχής των φοιτητών, σύμφωνα και με τις διαπιστώσεις τόσο της προ-έρευνας, όσο και της πιλοτικής έρευνας.

Το βασικό χρονοδιάγραμμα των μαθησιακών δραστηριοτήτων και μελέτης των φοιτητών εν συντομία κάλυπτε μια περίοδο **13 εβδομάδων** + 2 εβδομάδες αργία Χριστουγέννων, από τις **03/10/2011** έως τις **13/01/2012**, χωρισμένο σε ενδιάμεσες φάσεις, όπου ανάλογα την κάθε φάση οι φοιτητές είχαν συγκεκριμένη μελέτη και εκπόνηση δραστηριοτήτων, είτε στα πλαίσια παραδοτέων του μαθήματος, είτε εργασιών στην e-ΚΠΑ:

- **Εισαγωγή {1 εβδομάδα: 03/10/2011-07/10/2011}**

*Εισαγωγή στη φιλοσοφία και στη δομή της Πρακτικής Άσκησης, παρουσίαση των φάσεων, των εργαλείων και της e-Κ.Π.Α., παρουσίαση κατανομής φοιτητών ανά σχολείο και τάξη, συμπλήρωση ερωτηματολογίων, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.*

- **Φάση Παρακολούθησης {3 εβδομάδες: 10/10/2011-28/10/2011}**

*Παρουσίαση εκπαιδευτικών προτύπων της εκπαίδευσης στα Μέσα, παρουσίαση κλείδας παρατήρησης της διδασκαλίας, εκπαίδευση στα Μέσα, κατηγορίες στόχων, χαρακτηριστικά καλής διδασκαλίας, διδακτικός μετασχηματισμός, διδακτικό σενάριο και προσχέδιο διδασκαλίας, παραδείγματα προσχεδίων και σεναρίων διδασκαλίας, παρακολούθηση διδασκαλιών στα συνεργαζόμενα σχολεία και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, οριοθέτηση από τους*



φοιτητές του θέματος διδασκαλίας, διατύπωση και παρουσίαση στόχων επίδοσης, μεθόδου διδασκαλίας, προσχεδίου διδασκαλίας, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.

- **Φάση Μικροδιδασκαλιών {3 εβδομάδες: 31/10/2011-18/11/2011}**

Παρουσίαση της τεχνικής, του τρόπου αξιολόγησης, του Φύλλου Σχεδιασμού ΜΔ, παρουσίαση πρότυπων μαγνητοσκοπημένων ΜΔ, παρουσίαση 6 ΜΔ (15' παρουσίαση, 30' ανάλυση, αξιολόγηση και συζήτηση) από τους φοιτητές στο εργαστήριο, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.

- **Ενδιάμεση Αποτίμηση Εργασιών {1 εβδομάδα: 21/11/2011-25/11/2011}**

Ανασκόπηση της διαδικασίας και συμπλήρωση ερωτηματολογίων, παραδείγματα προσχεδίων και σεναρίων διδασκαλίας εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.

- **Φάση Διδασκαλιών {3 εβδομάδες: 28/11/2011 – 16/12/2011}**

Πραγματοποίηση της πειραματικής διδασκαλίας (2-44 διδακτικές ώρες) από τον κάθε φοιτητή σε τάξεις των συνεργαζόμενων σχολείων, αξιοποιώντας δύο διαφορετικές προσεγγίσεις και μορφές διδασκαλίας, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.

- **Τελική Αποτίμηση {1 εβδομάδα: 19/12/2011-23/12/2011}**

Τελική ανασκόπηση, συμπλήρωση ερωτηματολογίων, εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.

- **Διακοπές Χριστουγέννων {2 εβδομάδες: 24/12/2011-07/01/2012}**

Εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ (παρατηρήθηκε εκ των υστέρων)

- **Οδηγίες Συγγραφής Τελικών Αναφορών {1 εβδομάδα: 09/01/2012-13/01/2012}**

Εργασία και συνεργασία στην e-ΚΠΑ.

Αναφορικά με την τεχνολογική υποδομή της μονάδας ανάλυσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας και μετά την σχετική αξιολόγηση, αποφασίσθηκε πως η ηλεκτρονική πλατφόρμα η οποία θα φιλοξενούσε την e-ΚΠΑ θα ήταν τελικά η υπηρεσία Υπολογιστικού Νέφους Groups.

Έτσι, για τις ανάγκες της έρευνας μελέτης περίπτωσης κατά το χειμερινό εξάμηνο 2011-2012, αγοράστηκε ετήσια συνδρομητική υπηρεσία και η κοινότητα λειτούργησε στην ηλεκτρονική δνση <http://praktikiptde.grou.ps>.

Κατά την 1<sup>η</sup> εβδομάδα, στην εισαγωγική παρουσίαση του Ολιστικού Μοντέλου Πρακτικής Άσκησης, παρουσία και του κ. Σοφού, υπεύθυνου της πρακτικής άσκησης, οργανώθηκε **hands-on-training παρουσίαση της πλατφόρμας και των υπηρεσιών της** στους φοιτητές, στο εργαστήριο-αίθουσα τηλεδιάσκεψης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Κτίριο Κλεόβουλος στη Ρόδο.

Αναλύθηκαν οι δυνητικοί στόχοι της συμμετοχής των φοιτητών στην e-ΚΠΑ, δηλαδή η στήριξη και διευκόλυνση της εργασίας τους τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, καθώς και την ανάπτυξη και ενδυνάμωση ενός πλαισίου συνεργασίας και επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της



πρακτικής άσκησης. Ενημερώθηκαν πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή τους στην κοινότητα, μια διαδικασία που περιλάμβανε μεταξύ άλλων:

- την καταγραφή και αποτύπωση ατομικών ή συλλογικών εμπειριών, αντιλήψεων, προβληματισμών, δυσκολιών, ιστοριών που αφορούν την πρακτική άσκηση καθ' όλο το εξάμηνο,
- την περιγραφή καταστάσεων από την τάξη που αφορούν παιδαγωγικά ή διδακτικά θέματα, π.χ. διαχείριση τάξης, τρόπος διδασκαλίας, κ.λ.π.
- την συζήτηση για τυχόν προβλήματα στο σχολείο, π.χ. συνεργασία με εκπαιδευτικό τάξης,
- καταγραφή απόψεων και αντιλήψεων πάνω σε διαδικαστικά θέματα της πρακτικής άσκησης ή του προγράμματος σπουδών γενικότερα,
- καταγραφή ειδικών ή γενικών απόψεων και προβληματισμών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το εκπαιδευτικό σύστημα, κ.λ.π.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι φοιτητές ενημερώθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με το αντικείμενο της e-ΚΠΑ ώστε να κατανοήσουν και εκτιμήσουν/αξιολογήσουν καλύτερα τις εργασίες που καλούνταν να ολοκληρώσουν. Μετά την παρουσίαση, ακολούθησε σειρά ερωτήσεων από τους φοιτητές και δόθηκαν όλες οι απαραίτητες απαντήσεις και διευκρινίσεις. Επίσης, δόθηκαν οδηγίες και αναλύθηκαν οι εργασίες που θα έπρεπε να ολοκληρωθούν στην e-ΚΠΑ ως μέρος των παραδοτέων των φοιτητών, σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα και οι οποίες ήταν κυρίως οι εξής:

- **Εγγραφή στην e-ΚΠΑ και Ενημέρωση προφίλ χρήστη:** στάλθηκε ένα email στον προσωπικό λογαριασμό του κάθε φοιτητή (Aegean account). Μετά την ενεργοποίηση του λογαριασμού, ο κάθε φοιτητής (μέλος πλέον της e-ΚΠΑ) καλούνταν να δημιουργήσει το προσωπικό του προφίλ χρήστη συμπληρώνοντας τα πεδία:
  - Ονοματεπώνυμο
  - Αριθμός Μητρώου
  - Φωτογραφία
  - Σχολείο πρακτικής άσκησης
  - Θεματική ενότητα
  - Μαθησιακοί στόχοι
- **Ανάρτηση στο ιστολόγιο:** Προσωπικών μαθησιακών στόχων και θέματος που επιλέχθηκε για τη διδασκαλία στη βάση της παρακολούθησης των 3 εβδομάδων και της αξιοποίησης α) των 2 εργαλείων ανάλυσης (μιντιακής ικανότητας και γραμματισμού, της διδασκαλίας, β) του ΔΕΠΠΣ γ) των ατομικών συνεντεύξεων με τους μαθητές, δ) της συμβουλευτικής με τον μέντορα και τον διδάσκοντα και ε) τα σχολικά εγχειρίδια.
- **Ανάρτηση στο ιστολόγιο:** Κριτικό σχολιασμό μια εκπαιδευτικής περίπτωσης.



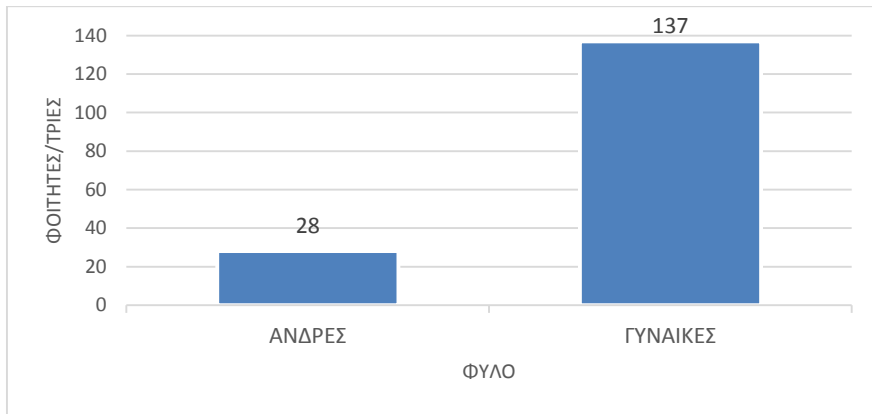


- **Ανάρτηση στο ιστολόγιο:** ως Προσωπικό Ημερολόγιο φοιτητή:
  - Η χρήση του δεν είχε περιορισμούς, ούτε συγκεκριμένη θεματολογία.
  - Αποτελέσε ένα μέσο έκφρασης τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, το οποίο ο φοιτητής μπορούσε να χρησιμοποιεί καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, αφού μπορούσε να αναπτύξει τις εμπειρίες του, κάποια σημαντικά γεγονότα, προβληματισμούς, δυσκολίες, προτάσεις επί της διαδικασίας, σκέψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα και τις σπουδές, τις ανησυχίες του σχετικά με το επαγγελματικό του μέλλον, κ.λ.π., στην λογική της ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.
  - Στον οδηγό πρακτικής, δόθηκαν σχετικά παραδείγματα, τα οποία βοήθησαν τους φοιτητές προς αυτή την κατεύθυνση.
  - Ο φοιτητής θα έπρεπε να αναρτά τουλάχιστον 1 μήνυμα σε εβδομαδιαία βάση, για την καλύτερη αξιοποίηση του ιστολογίου ως προσωπικού ημερολογίου, ενώ ο σχολιασμός ήταν ελεύθερος.
- **Συμμετοχή στις Ομάδες Συζητήσεων (Forums):** Τα θέματα συζητήσεων του Forum ορίζονταν κεντρικά από την ομάδα διαχείρισης της e-Κ.Π.Α. ανά τακτά χρονικά διαστήματα και ήταν οργανωμένα σε:
  - Σχολιασμό Κεντρικής εβδομαδιαίας ερώτησης.
  - Συζήτηση Αποτίμησης Φάσης Πρακτικής.
  - Συζήτηση Αποτίμησης Πρακτικής Άσκησης.
- **Κριτικό Σχολιασμό των 6 μικροδιδασκαλιών των φοιτητών/τριών**, που αναρτήθηκαν ως βίντεο στην e-ΚΠΑ, είτε ως σχολιασμό του βίντεο, είτε ως ανάρτηση στο ιστολόγιο.
- **Συμπλήρωση Online Ερωτηματολογίων**, σχετικών με την έρευνα.

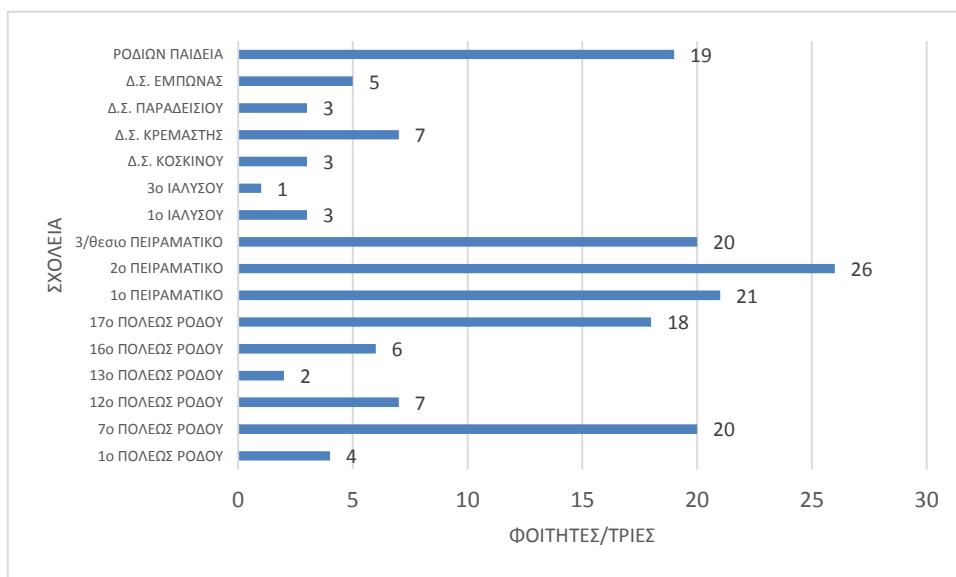
Επιπλέον, τα μέλη της e-ΚΠΑ είχαν την δυνατότητα χρήσης και των υπολοίπων υπηρεσιών της πλατφόρμας, όπως το ASK (ερωτήσεις-απαντήσεις), το chat, το διαμοιρασμό αρχείων, ιστοσελίδων, βίντεο και φωτογραφιών, κ.λ.π.

### 9.3.2.2 Δείγμα Έρευνας

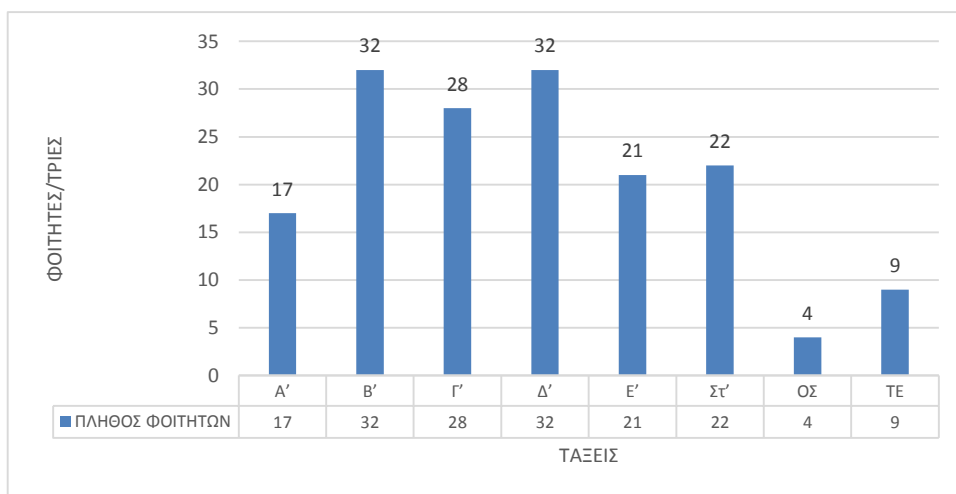
Έτσι, ενώ στην αρχή του εξαμήνου το συγκεκριμένο μάθημα το είχαν δηλώσει 183 φοιτητές/τριες, **τελικά στην e-ΚΠΑ εργάστηκαν και τελικώς βαθμολογήθηκαν στο μάθημά της πρακτικής άσκησης 165 φοιτητές/τριες**. Η κατανομή των μελών της e-ΚΠΑ ανά φύλο φαίνεται στην Εικόνα 53, ενώ οι 165 φοιτητές είχαν κατανεμηθεί στα 16 συνεργαζόμενα σχολεία όπως φαίνεται στην Εικόνα 54.



Εικόνα 53 – Κατανομή Συχνότητας: Μέλη e-ΚΠΑ ανά Φύλο



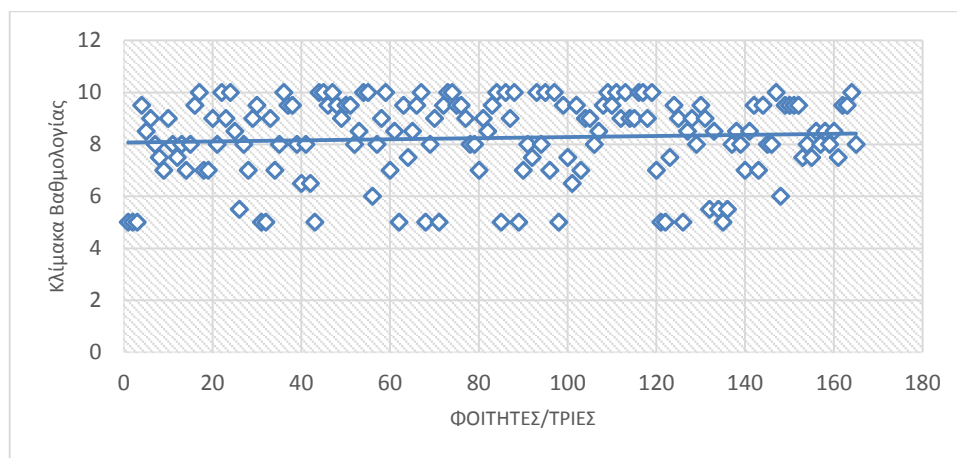
Εικόνα 54 – Κατανομή Συχνότητας: Φοιτητές/τριες ανά Σχολική Μονάδα



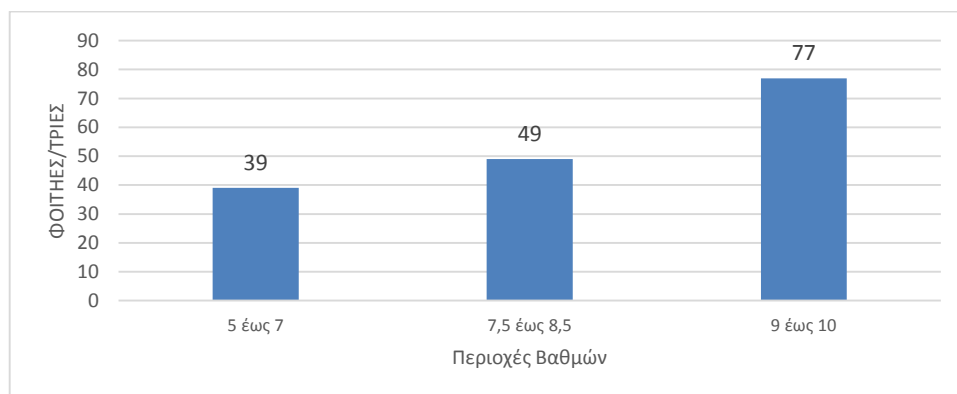
(ΟΣ: Ολοήμερο Σχολείο, ΤΕ: Τμήμα Ένταξης)

Εικόνα 55 – Κατανομή Συχνότητας: Φοιτητές/τριες ανά Τάξη

Οι 165 φοιτητές είχαν την παρακάτω κατανομή τελικής βαθμολογίας στο μάθημα της πρακτικής (Εικόνα 58):



Εικόνα 56 – Κατανομή Βαθμολογίας Φοιτητών/τριών στο Μάθημα



Εικόνα 57 – Ομαδοποίηση Τελικής Βαθμολογίας Φοιτητών/τριών

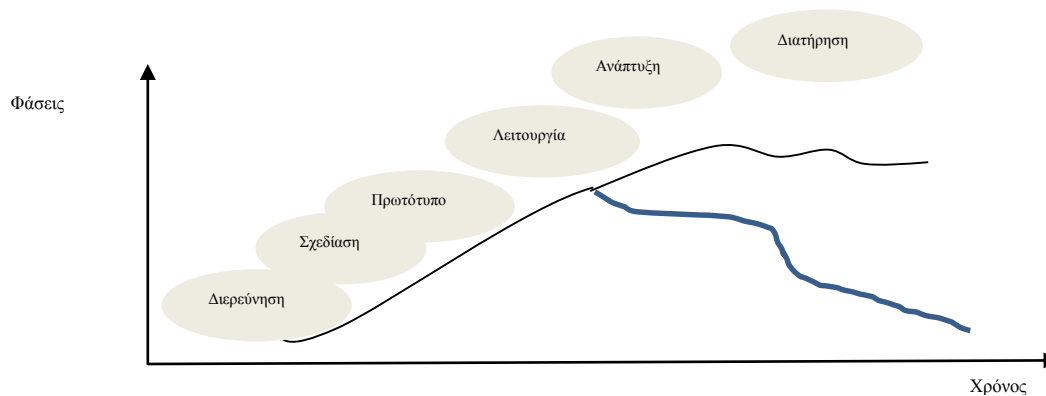
Επίσης, για λόγους δεοντολογίας της έρευνας και προστασίας προσωπικών δεδομένων, τα ονοματεπώνυμα των φοιτητών/τριών, οι Αριθμοί Μητρώου και τα email δεν παρουσιάζονται και αντ' αυτού έχουν κωδικοποιηθεί με τους κωδικούς: **Φ1 - Φ165**.

### 9.3.2.3 Κύκλος Ζωής της Κοινότητας

Ο «κύκλος ζωής» της ηλεκτρονικής κοινότητας, δηλαδή τα εξελικτικά στάδια κατά την διάρκεια ανάπτυξη και λειτουργίας της, σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Palloff & Pratt, 1999; Levin & Cervantes, 2003; Wenger, et al., 2002; Preece, 2000), αποτελείται από την **μορφοποίηση**, την **βιωσιμότητα/ωρίμανση** και τον **μετασχηματισμό ή την αποδέσμευση** της κοινότητας.

Για την περιγραφή και ανάλυση του κύκλου ζωής μιας κοινότητας λαμβάνεται υπόψη το μοντέλο των Cambridge & Suter (2005) (Εικόνα 58) το οποίο περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. **Στάδιο Διερεύνησης (Inquire):** καθορίστηκε η ομάδα-στόχος για τα μέλη της κοινότητας, καθώς και ο σκοπός-στόχοι της κοινότητας.
2. **Στάδιο Σχεδίασης (Design):** σε αυτή τη φάση ολοκληρώθηκε η ανάλυση απαιτήσεων της ηλεκτρονικής κοινότητας, τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε τεχνολογικό επίπεδο.
3. **Στάδιο Ανάπτυξης Πρωτοτύπου (Prototype):** αυτή η φάση αντιστοιχεί στην πιλοτική έρευνα της e-ΚΠΑ όπου λειτούργησε πιλοτικά με μόνο 17 μέλη ένα πρωτότυπο της κοινότητας για δοκιμαστικούς λόγους.
4. **Στάδιο Λειτουργίας (Launch):** η φάση αυτή αντιστοιχεί στην έναρξη της έρευνας μελέτης περίπτωσης της e-ΚΠΑ με την εγγραφή όλων των φοιτητών/φοιτητριών.
5. **Στάδιο Ανάπτυξης (Grow):** η e-ΚΠΑ πλέον έχει μπει σε λειτουργική φάση και έχουν ξεκινήσει οι εκπαιδευτικές και συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ των μελών, με το βαθμό συμμετοχικότητας να αυξάνεται.
6. **Στάδιο Διατήρησης (Sustain):** σε αυτό το στάδιο πλέον η κοινότητα λειτουργεί καθ' όλη την διάρκεια του εξαμήνου, με την παραγωγή τεχνουργημάτων από τους χρήστες.



Εικόνα 58 - Ο Κύκλος Ζωής της e-ΚΠΑ

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 19), στην αριστερή στήλη παρουσιάζονται τα **ζητήματα που ανακύπτουν στα επιμέρους στάδια του κύκλου ζωής μιας κοινότητας** σύμφωνα με τους Cambridge & Suter (2005), προσαρμοσμένα όμως στην πραγματικότητα της e-ΚΠΑ και στην δεξιά στήλη μια **γενική αποτίμηση των ενεργειών που έγιναν** για την αντιμετώπισή τους. Οι ενέργειες αυτές ουσιαστικά αποτελούν τα βήματα σχεδιασμού που ακολουθήθηκαν έτσι ώστε η λειτουργία της κοινότητας τελικώς να συγκλίνει προς ένα επιθυμητό «κύκλο ζωής» ο οποίος αντιστοιχεί στο μοντέλο των Cambridge & Suter (2005).

Βασικά Ερωτήματα προς Διερεύνηση	Υποστηρικτικές Δραστηριότητες
<b>1. Διερεύνηση</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>Ομάδα-στόχος:</b> σε ποιους απευθύνεται;</li><li>➤ <b>Τομέας:</b> βάση της ομάδας-στόχου, ποια είναι τα σημεία εστίασης της κοινότητας αναφορικά</li></ul>	1. Έγινε διερεύνηση απαιτήσεων τόσο σε επίπεδο διεθνής και ελληνικής βιβλιογραφίας, όσο και σε επίπεδο αναγκών Τμήματος με συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων, ειδικά κατά την διάρκεια της προ-έρευνας.



<p>με τη φύση της μάθησης, της γνώσης και των δραστηριοτήτων που θα στηρίζει η κοινότητα;</p> <p>➤ <b>Σκοπός-στόχοι:</b> γνωρίζοντας την ομάδα-στόχο και τον τομέα ενδιαφέροντος, ποιος είναι ο βασικός σκοπός και οι στόχοι της κοινότητας;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Έγινε μια πρώτη αναφορά στα θετικά στοιχεία της λειτουργίας μιας κοινότητας.</li> <li>3. Έγιναν δημοσιεύσεις σχετικά με το θέμα της ενσωμάτωσης των ηλεκτρονικών κοινοτήτων στην εκπαίδευση, καθώς και εσωτερικές αναφορές προόδου στο Τμήμα.</li> <li>4. Έγινε μια πρώτη διερεύνηση των αναγκών σε τεχνολογική υποδομή.</li> </ol>
<p><b>2. Σχεδίαση</b></p>	
<p>➤ <b>Δραστηριότητες:</b> τι είδους δραστηριότητες θα ενισχύσουν την λειτουργία της κοινότητας;</p> <p>➤ <b>Επικοινωνία:</b> πως θα επικοινωνούν τα μέλη της κοινότητας σε συνεχή βάση, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός της κοινότητας;</p> <p>➤ <b>Διάδραση:</b> τι είδους διάδραση, μεταξύ των χρηστών και μεταξύ των χρηστών και του περιεχομένου, θα απαιτηθεί;</p> <p>➤ <b>Διαμοιρασμός Γνώσης:</b> ποιες θα είναι οι πηγές που θα τροφοδοτήσουν την κοινότητα με πληροφορία και περιεχόμενο; Πως θα τις διαμοιράζονται οι χρήστες;</p> <p>➤ <b>Συνεργασία:</b> πως θα συνεργάζονται τα μέλη ώστε να πετύχουν τους κοινούς στόχους;</p> <p>➤ <b>Ρόλοι και Δομή:</b> πως θα καθορισθούν οι ρόλοι στα μέλη της κοινότητας;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Καθορίστηκαν οι δραστηριότητες, στα πλαίσια του Ολιστικού Μοντέλου Πρακτικής Άσκησης, τις οποίες θα επιτελούν οι χρήστες.</li> <li>2. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τι είδους εργαλεία θα ήταν τα περισσότερο χρήσιμα για τους χρήστες της κοινότητας.</li> <li>3. Στα πλαίσια της προ-έρευνας οργανώθηκαν δια ζώσης συναντήσεις με τα μέλη της κοινότητας για την αποσαφήνιση των κανόνων συμμετοχής και λειτουργίας της κοινότητας.</li> <li>4. Κομμάτι της μεθοδολογικής σχεδίασης της έρευνας αποτέλεσε και ο χρονοπρογραμματισμός λειτουργίας και εργασιών της e-ΚΠΑ μέσα στον Οδηγό Πρακτικής Άσκησης του Ολιστικού Μοντέλου.</li> <li>5. Η οργάνωση του αποθετηρίου των αρχείων δεν στηρίχθηκε σε κάποιο τυποποιημένο ιεραρχικό σχήμα, αλλά ακολούθησε τη λογική του web 2.0 αναφορικά με το <i>tagging</i> των πόρων και τις λαϊκονομίες (<i>folksonomies</i>) (Berners-Lee et al., 2007).</li> <li>6. Ορίστηκαν οι ρόλοι του διαχειριστή και του διευκολυντή (<i>facilitator</i>) στην κοινότητα.</li> </ol>
<p><b>3. Πρωτότυπο</b></p>	
<p>➤ Ποιοι είναι οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι της λειτουργίας της πιλοτικής κοινότητας;</p> <p>➤ Ποιες τεχνολογίες θα χρησιμοποιηθούν για την πιλοτική φάση;</p> <p>➤ Τι χαρακτήρας θα δοθεί στην κοινότητα;</p> <p>➤ Τι δραστηριότητες θα πρέπει να μοντελοποιηθούν;</p> <p>➤ Πως θα διαμοιραστεί η ταυτότητα της κοινότητας;</p> <p>➤ Πως θα αξιολογηθεί η κοινότητα;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Μετά την προ-έρευνα και βάση των σχετικών συμπερασμάτων, η έρευνα έδειξε τις υπηρεσίες Υπολογιστικού Νέφους ως το καταλληλότερο τεχνολογικό υπόβαθρο για το πρωτότυπο της κοινότητας.</li> <li>2. Η πιλοτική έρευνα αποτέλεσε το σενάριο ελέγχου του πρωτοτύπου.</li> <li>3. Η κοινότητα τροφοδοτήθηκε με περιεχόμενο κυρίως από τα 17 μέλη της.</li> <li>4. Δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες για δραστηριότητες και εργασία στην κοινότητα, ενσωματωμένες στην ροή εργασίας της πρακτικής.</li> <li>5. Η πιλοτική έρευνα απέδειξε την εφικτότητα του εγχειρήματος, ενώ τα συμπεράσματα αποτέλεσαν οδηγό για την βασική έρευνα.</li> </ol>
<p><b>4. Λειτουργία</b></p>	
<p>➤ Γιατί θα έπρεπε κάποιος/α να εγγραφεί στην κοινότητα;</p> <p>➤ Πως θα γίνει γνωστή η κοινότητα;</p> <p>➤ Ποιοι θα είναι οι κανόνες και οι νόρμες της κοινότητας;</p> <p>➤ Πως θα εξοικειωθούν με το περιβάλλον οι χρήστες;</p> <p>➤ Ποιες δραστηριότητες έδειξε η πιλοτική φάση πως είναι οι πιο κατάλληλες για την ενίσχυση της συμμετοχικότητας;</p> <p>➤ Πως θα αξιολογηθεί η κοινότητα;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Με τα συμπεράσματα και την εμπειρία της πιλοτικής, οργανώθηκε η υπηρεσία Υπολογιστικού Νέφους Group.ps και έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της κοινότητας.</li> <li>2. Διενεργήθηκε εναρκτήρια δια ζώσης συνάντηση-εργαστήριο (<i>workshop</i>) όπου έγινε παρουσίαση του Ολιστικού Μοντέλου της πρακτικής και η e-ΚΠΑ, τόσο σε επίπεδο τεχνολογικής πλατφόρμας, όσο και σε επίπεδο διαδικασιών και κανόνων χρήσης και λειτουργίας.</li> <li>3. Δόθηκαν επεξηγήσεις σχετικά με τα δυναμικά πλεονεκτήματα συμμετοχής στην e-ΚΠΑ και τα οφέλη που μπορεί να έχει ο/η φοιτητής/τρια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξει καθολική συμμετοχή.</li> <li>4. Οργανώθηκαν οι δραστηριότητες σε εβδομαδιαία βάση και ανά φάση πρακτικής άσκησης, έτσι ώστε κάθε μέλος να γνωρίζει το χρονοδιάγραμμα εργασιών του στην e-ΚΠΑ.</li> <li>5. Ενεργοποιήθηκαν όλα τα απαραίτητα εργαλεία της e-ΚΠΑ.</li> <li>6. Η κοινότητα άρχισε να «γεμίζει» με περιεχόμενο.</li> </ol>

5. Ανάπτυξη	
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Ποια είναι τα βασικότερα στοιχεία και χαρακτηριστικά της κοινότητας τα οποία θα πρέπει να προβληθούν στα μέλη;</li><li>➤ Πως οι φοιτητές δημιουργούν την δική τους ταυτότητα μέσα στην κοινότητα;</li><li>➤ Πως αναγνωρίζεται η προσφορά των φοιτητών στην κοινότητα;</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Η λειτουργία της e-ΚΠΑ συνεχίστηκε μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια και χρονοδιαγράμματα βάση του οδηγού Πρακτικής Άσκησης.</li><li>2. Εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν καλές πρακτικές από τα μέλη και οι οποίες επιβραβεύθηκαν στο πλαίσιο της κοινότητας.</li><li>3. Δόθηκαν στα μέλη της κοινότητας, στην έναρξη και στο τέλος, ερωτηματολόγια αξιολόγησης της διαδικασίας.</li><li>4. Δημιουργήθηκαν ευκαιρίες συζήτησης μεταξύ των μελών, σχετικά με την e-ΚΠΑ και την πρακτική άσκηση.</li></ol>
6. Διατήρηση	
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Πως η κοινότητα υποστήριξε τα μέλη της;</li><li>➤ Ποιες διαδικασίες φάνηκε να προσφέρουν περισσότερο στη βιωσιμότητα της κοινότητας</li><li>➤ Σε ποιο βαθμό η κοινότητα εξυπηρέτησε τους αρχικούς της στόχους;</li><li>➤ Υπήρξε ανταποδοτικότητα της συμμετοχής για τα μέλη της κοινότητας</li><li>➤ Πως μπορεί να γίνει διαμοιρασμός της γνώσης της κοινότητας και εκτός ορίων της;</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, υπήρξε υποστήριξη στα μέλη της κοινότητας, είτε σε τεχνικό επίπεδο, είτε σε παιδαγωγικό-διδασκτικό.</li><li>2. Η e-ΚΠΑ αποτέλεσε ενδο-ακαδημαϊκό «κλειστό» περιβάλλον εργασίας, οπότε τα μέλη δεν είχαν ευκαιρίες διαμοιρασμού γνώσης και συνεργασίας εκτός των ορίων της κοινότητας.</li><li>3. Η συμμετοχή στην κοινότητα είχε τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα οφέλη.</li><li>4. Η κοινότητα, αν και στο τέλος του εξαμήνου είχε πλέον επιτελέσει το σκοπό της, εντούτοις παρέμεινε ανοικτή και προσβάσιμη στα μέλη της, επιτρέποντας μια άτυπη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους.</li><li>5. Τελικά, ακολούθησε τη φάση αποδέσμευσης της.</li></ol>

Πίνακας 19 – Κύκλος Ζωής της e-ΚΠΑ: Ζητήματα & Δραστηριότητες

## 9.4 Πηγές Δεδομένων

Σε μια μελέτη περίπτωσης, η ολιστική περιγραφή και η σε βάθος κατανόηση απαιτούν πολλαπλές μεθόδους συλλογής υλικού και ανάλυσης, καθώς και πολλαπλές πηγές άντλησης πληροφοριών (Σαραφίδου, 2011).

Επίσης, οι πηγές των δεδομένων και η διαδικασία συλλογής τους σχετίζεται άμεσα με το βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Σύμφωνα με το Yin (1984), στην παρούσα μελέτη περίπτωσης ακολουθούνται οι βασικές αρχές της **Τριγωνοποίησης**, της **Βάσης Δεδομένων** και της **Αλυσίδας Τεκμηρίων**.

Ο Denzin (1978) χρησιμοποίησε τον όρο **Τριγωνοποίηση** (*triangulation*) για να περιγράψει το συνδυασμό διαφορετικών προσεγγίσεων (*πολύ-μεθοδική προσέγγιση σε ένα πρόβλημα σε αντίθεση με την μονο-μεθοδική*) στη μελέτη ενός ερευνητικού προβλήματος: διαφορετικές πηγές δεδομένων, τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών, βοηθούν προς μια σύγκλιση (*convergence*) στα αποτελέσματα (Creswell, 1994; Yin, 1994; Maxwell, 1996).

Η τριγωνοποίηση σχετίζεται με τον συγκερασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων με στόχο την εξουδετέρωση μεροληπιών στην ανάλυση των δεδομένων, που οφείλονται στην πηγή των πληροφοριών, στη μέθοδο/εργαλείο συλλογής των δεδομένων ή στον ίδιο τον ερευνητή (Σαραφίδου, 2011). Αυτή η προσέγγιση συμπίπτει με την *μεθοδολογική τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών*

μεθόδων επί του ίδιου αντικειμένου (ίδιας περίπτωσης) (Cohen & Manion, 1994) και εφαρμόστηκε στην μελέτη περίπτωσης της e-ΚΠΑ.

*Βέβαια, όταν μεικτές μέθοδοι έρευνας (Creswell, 1994) χρησιμοποιούνται στην ίδια έρευνα τότε ενδέχεται τα αποτελέσματα τους είτε να συγκλίνουν, είτε να αναδεικνύουν διαφορετικές όψεις του ζητήματος, οπότε να μπορεί να αλληλοσυμπληρωθούν, είτε να αντιφάσκουν.*

Η **Βάση Δεδομένων** (*database*) των ερευνητικών στοιχείων αφορά τον τρόπο οργάνωσης της ακατέργαστης πληροφορίας που προκύπτει μετά την συλλογή των δεδομένων. Δηλαδή, όπως και στα άλλα είδη έρευνας έτσι και σε μια ΜΠ θα πρέπει να υπάρχουν 2 διακριτές ομάδες δεδομένων, αυτή των αποδεικτικών στοιχείων και αυτή της αναφοράς του ερευνητή, έτσι ώστε «τρίτου» ερευνητές να μπορούν να επιθεωρήσουν τα αποδεικτικά στοιχεία τα οποία οδήγησαν στα συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Τέλος, με την **Αλυσίδα Τεκμηρίων** (*chain of evidence*) όλες οι πηγές δεδομένων συσχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα συμπεράσματα με τέτοιο τρόπο ώστε ένας «τρίτος» ερευνητής να μπορεί να ανιχνεύσει την διαδικασία από την αρχή έως το τέλος.

Στην παρούσα ΜΠ όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν πρωτογενώς με ηλεκτρονικό τρόπο, αποθηκεύτηκαν σε διάφορες μορφές ψηφιακών αρχείων άμεσα προσπελάσιμων και υπέστησαν αμιγώς ηλεκτρονική επεξεργασία. Τα δεδομένα προέρχονται από διάφορες πηγές και έχουν διάφορες μορφές: ερωτηματολόγια, αναρτήσεις ιστολογίων, ασύγχρονες συζητήσεις μέσω των *forums*, σύγχρονες συζητήσεις από το *chat room*, δεδομένα καταγραφής δράσεων των μελών της e-ΚΠΑ, οπτικο-ακουστικό υλικό (βίντεο, εικόνες).

Ο χρονοπρογραμματισμός συλλογής των δεδομένων παρουσιάζεται στο επόμενο σχήμα (Εικόνα 59) ανά φάση και εβδομάδα της πρακτικής άσκησης, βάση του Ολιστικού Μοντέλου, όπως περιεγράφηκε στο κεφάλαιο της μονάδας ανάλυσης της παρούσης ΜΠ. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονισθεί πως:

- αν και δεν είχε προβλεφθεί στον αρχικό σχεδιασμό και χρονοπρογραμματισμό η χρήση από τα μέλη της e-ΚΠΑ της υπηρεσίας chat, εντούτοις τελικά οι φοιτητές/τριες έκαναν εκτενή χρήση της σύγχρονης επικοινωνίας μεταξύ τους και εκ των πραγμάτων αποφασίσθηκε να συμπεριληφθούν τα ηλεκτρονικά μηνύματα από το αρχείο καταγραφής του chat, στις πηγές δεδομένων της έρευνας,
- αναπτύχθηκε ένας μεγάλος όγκος από έγγραφα, εικόνες, συνδέσμους και βίντεο τα οποία αναρτήθηκαν από τους φοιτητές/τριες στην e-ΚΠΑ κατά την διάρκεια του εξαμήνου, πέραν από τις «συμβατικές» τους υποχρεώσεις στα πλαίσια του Οδηγού του Ολιστικού Μοντέλου,
- υπήρξε ένας μικρός αριθμός προσωπικών ηλεκτρονικών μηνυμάτων ανάμεσα στα μέλη της e-ΚΠΑ και τον ερευνητή.



Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 20), παρουσιάζεται μια ποσοτικοποίηση του όγκου των δεδομένων που παρήγαγαν τα μέλη της e-ΚΠΑ και ουσιαστικά αποτελούν τις πρωτογενείς πηγές των ερευνητικών μας δεδομένων.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	ΣΕΠ 2011 – ΜΑΡ 2012
ΦΟΙΤΗΤΕΣ	165 (Α=28, Γ=137)
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΕΣ – ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ <i>MODERATORS</i> )	2
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΕΣ ( <i>FACILITATORS</i> )	5
ΑΝΑΡΤΗΣΕΙΣ FORUM (ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ)	1700+
ΑΝΑΡΤΗΣΕΙΣ BLOG (ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ)	700+
CHAT MESSAGING (ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ)	700+
PRIVATE MESSAGING (ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ)	48
ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΑΡΧΕΙΩΝ	180+
ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΣΥΝΔΕΣΜΩΝ	190+
ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΒΙΝΤΕΟ	380+
ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ	480+

Πίνακας 20 - Πλήθος Τεχνουργημάτων Κοινότητας





Εβδομάδες:	1η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 03/10-07/10	2η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 10/10-14/10	3η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 17/10-21/10	4η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 24/10-28/10	5η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 31/10-04/11	6η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 07/11-11/11	7η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 14/11-18/11	8η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 21/11-25/11	9η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 28/11-02/12	10η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 05/12-09/12	11η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 12/12-16/12	12η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 19/12-23/12	13η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 09/01-13/01
Φάσεις Πρακτικής:	Εισαγωγή	Παρακολούθηση			Μικροδιδασκαλίες			Ενδιάμεση Αποτίμηση Εργασιών	Διδασκαλία			Τελική Αποτίμηση	Οδηγίες για Συγγραφή Τελικών Αναφορών
	LS ΙΕΡΤΡ ΤΡΑΚΚ											ΙΕΡΤΡ ΤΡΑΚΚ	
	Εγγραφή στην e-ΚΠΑ Ενημέρωση φοιτητών												
	Οριοθέτηση του θέματος διδασκαλίας												
						Ανάρτηση στην e-ΚΠΑ 3 ΜΔ	Ανάρτηση στην e-ΚΠΑ 3 ΜΔ						
						ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ							
	Ερ.1	Ερ.2	Ερ.3	Ερ.4	Ερ.5	Ερ.6	Ερ.7	Ερ.8	Ερ.9	Ερ.10	Ερ.11	Ερ.12	Ερ.13 (ΣΑ)
	BP	BP	BP	BP	BP	BP	BP	BP	BP	BP	BP	BP	BP

Εικόνα 59 – Χρονοπρογραμματισμός Εργασιών και Συλλογής Δεδομένων στην e-ΚΠΑ

- Στο χρονοδιάγραμμα έχουν κωδικοποιηθεί οι πηγές δεδομένων ως εξής:
- **Ηλεκτρονικά Ερωτηματολόγια:** LS (*Learning Styles*), ΙΕΡΤΡ (*Inventory of Experiences and Perceptions of the Teaching Practice*), ΤΡΑΚΚ (*Technology Pedagogy Content Knowledge*), ΕΣΑ (*Ερωτηματολόγιο Τελικής Αξιολόγησης*).
- **Ερ.1 έως Ερ.13:** κεντρική εβδομαδιαία ερώτηση/θέμα στα forum της e-ΚΠΑ.
- **ΣΑ:** συζήτηση αποτίμησης στα forum της e-ΚΠΑ.
- **BP:** *Blog Posts*, δηλαδή αναρτήσεις στα ιστολόγια της e-ΚΠΑ.
- **ΜΔ:** βίντεο μικροδιδασκαλιών φοιτητών/τριών.

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 21), επιχειρείται μια συσχέτιση ανάμεσα στις πηγές δεδομένων και τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής.

Ερωτήματα	Πηγές Δεδομένων	Ανάλυση Δεδομένων
<b>EA1(Ep1)</b> Ποια ήταν η συνολική αποτίμηση της λειτουργίας της e-ΚΠΑ;	ΕΣΑ e-ΚΠΑ TPACK	Ποσοτική Ανάλυση των Ηλεκτρονικών Αναρτήσεων των χρηστών σε Blog, Forum, Αρχεία, κ.λπ. Έλεγχος επίτευξης κρίσιμων χαρακτηριστικών της κοινότητας βάση των κριτηρίων Sofos & Kostas (2012) Στατιστική Επεξεργασία στο Ερώτημα Γ του ΕΣΑ Έλεγχος συσχέτισης με το TPACK και με τα μαθήματα ΤΠΕ του χρήστη
<b>EA1(Ep2)</b> Ποια ήταν η συνολική αξιολόγηση της e-ΚΠΑ;	ΕΣΑ e-ΚΠΑ	Στατιστική Επεξεργασία στο Ερώτημα 1,2, 4, 5, 7, 8, 9, 11 του ΕΣΑ Ανάλυση Περιεχομένου στο Ερώτημα 4.1, 5.1, 6 του ΕΣΑ Ανάλυση Περιεχομένου στο Εβδομαδιαίο Θέμα 12 του Forum
<b>EA1(Ep3)</b> Ποια ήταν η επίδραση της e-ΚΠΑ και του Ολιστικού Μοντέλου στην πρακτική άσκηση;	ΕΣΑ e-ΚΠΑ IEPTP TPACK	Ανάλυση Περιεχομένου στο Ερώτημα 12 του ΕΣΑ Στατιστική Επεξεργασία στο Ερώτημα 10, 11, 13, 14 του ΕΣΑ IEPTP pre-post Paired Samples t-Test TPACK pre-post Paired Samples t-Test
<b>EA1(Ep4)</b> Αναπτύχθηκε επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών;	ΕΣΑ e-ΚΠΑ	Στατιστική Επεξεργασία στο Ερώτημα Β, 2, 3, 3.1, 11, 13 του ΕΣΑ Ανάλυση Περιεχομένου των αναρτήσεων στο Chat & Στατιστική Επεξεργασία των αποτελεσμάτων
<b>EA2(Ep5)</b> Τι επίπεδα στοχασμού επιτεύχθηκαν από τα μέλη της e-ΚΠΑ;	e-ΚΠΑ TPACK LS	Ανάλυση Περιεχομένου των αναρτήσεων στο Blog & Στατιστική Επεξεργασία των αποτελεσμάτων Έλεγχος συσχέτισης με το μέσο μέγεθος και πλήθος μηνυμάτων του Blog, το TPACK και το LS
<b>EA2(Ep6)</b> Ποια επιμέρους χαρακτηριστικά των επιπέδων στοχασμού αναδείχθηκαν;	e-ΚΠΑ	Ανάλυση Περιεχομένου των αναρτήσεων στο Blog & Στατιστική Επεξεργασία των αποτελεσμάτων
<b>EA2(Ep7)</b> Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού αναδείχθηκαν μέσα από την συμμετοχή στην κοινότητα;	e-ΚΠΑ	Ανάλυση Περιεχομένου των αναρτήσεων στο Blog & Στατιστική Επεξεργασία των αποτελεσμάτων

Πίνακας 21 – Συσχέτιση Ερωτημάτων με Τεκμήρια & Είδος Ανάλυσης

## 9.5 Ερευνητικά Εργαλεία

Στα επόμενα κεφάλαια, παρουσιάζονται τα βασικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Αφορούν τόσο ποιοτικές, όσο και ποσοτικές μεθόδους.

### 9.5.1 Η Ανάλυση Περιεχομένου

Ο Ιωσηφίδης (2008) αναφέρει ως βασικά είδη ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων τα ακόλουθα:

- **τυπολογική ανάλυση:** αφορά στη δόμηση του ποιοτικού υλικού σε κατηγορίες ή θεματικά πεδία καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις και συνδέσεις, τα οποία είναι εξαντλητικά και μη επικαλυπτόμενα στο υπό μελέτη θέμα.



- **ταξινομική ανάλυση:** συνέχεια της τυπολογικής ανάλυσης. Συστηματικότερη και λεπτομερέστερη τυπολογία εννοιών σε πολλαπλά επίπεδα, στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων,
- **συνεχής σύγκριση** (*constant comparison*): σχετίζεται περισσότερο με τη Θεμελιωμένη Θεωρία (*Grounded Theory*) και αποσκοπεί στον εντοπισμό προτύπων (*patterns*) κ.λ.π.,
- **αναλυτική επαγωγή:** κυρίως αφορά τον έλεγχο υποθέσεων με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από το ερευνητικό πεδίο,
- **λογική ανάλυση:** έμφαση στη λογική σειρά αιτιατών σχέσεων με αναπαράσταση π.χ. σε διαγράμματα,
- **οιονεί στατιστική ανάλυση** (*quasi statistics*): μετασχηματισμός ποιοτικών σε ποσοτικά στοιχεία,
- **ανάλυση γεγονότων/μικροανάλυση:** χρήση βασικά σε οπτικοακουστικό υλικό,
- **ανάλυση πεδίου:** διερεύνηση γλώσσας και λόγου σε συγκεκριμένο πλαίσιο,
- **ερμηνευτική ανάλυση:** ανάδειξη του νοήματος που αποδίδουν οι συμμετέχοντες και όχι ο ερευνητής,
- **ανάλυση λόγου** (*discourse analysis*): αφορά κυρίως διερεύνηση της επικοινωνίας και της έκφρασης λόγου μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

και ως είδη κωδικών και κωδικοποίησης τα:

- **αντικειμενική κωδικοποίηση** (*objective coding*): αφορά στα αντικειμενικά στοιχεία βάσης των ποιοτικών δεδομένων, π.χ. χρόνος και τόπος έρευνας, ιδιότητα και προσωπικά στοιχεία συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, εισόδημα, μόρφωση, κρίσιμα γεγονότα, κ.λ.π.),
- **θεματική κωδικοποίηση** (*thematic/topic coding*): χρήση συνήθως για ποιοτικό υλικό που προέρχεται από μια σειρά περιπτώσεων (*cases*) και όταν ο βασικός σκοπός της ανάλυσης είναι συγκριτικός (*comparative analysis*). Οι κωδικοί αντιστοιχούν σε θεματικές περιοχές (*themes*) σχηματίζοντας μια θεματική δομή η οποία απαντά τουλάχιστον σε ερωτήσεις, όπως κατάσταση, αλληλεπίδραση μεταξύ των πρωταγωνιστών, στρατηγικές και τακτικές, συνέπειες,
- **θεωρητική ή ερμηνευτική κωδικοποίηση** (*theoretical/hermeneutical coding*): στοχεύει στην απόδοση νοήματος (ερμηνείες, ιδέες, αντιλήψεις, αναπαραστάσεις για τα φαινόμενα/καταστάσεις) στα ποιοτικά δεδομένα.

Παρότι η μέθοδος έχει συνδεθεί κυρίως με την ανάλυση του γραπτού και του προφορικού λόγου στο πλαίσιο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ), εντούτοις μπορεί να εφαρμοστεί και σε οποιονδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα και σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, σε όποια μορφή και αν εμφανίζεται.

Σύμφωνα με τον Weber (1990) η ΑΠ είναι ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Αυτά τα συμπεράσματα αφορούν είτε τον αποστολέα είτε τον παραλήπτη του μηνύματος είτε το ίδιο το μήνυμα.

Στα πλαίσια της παρούσης έρευνας μας ενδιαφέρει κυρίως η **τυπολογική/ταξινομική** και η **οιονεί στατιστική ανάλυση** ποιοτικών δεδομένων προερχόμενα από το περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μηνυμάτων της κοινότητας και εν μέρει η **θεματική κωδικοποίηση τους**. Η οιονεί στατιστική ανάλυση αντιστοιχεί στην ανάλυση περιεχομένου (*content analysis*) την οποία η Κυριαζή (2011) αναφέρει ως **την μεθοδολογία μετατροπής δευτερογενούς υλικού ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων**.

Η ΑΠ επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου και συνεπάγεται (Κυριαζή, 2011) ότι:

- *το κείμενο εξετάζεται στην ολότητα του και όχι επιλεκτικά,*
- *οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές,*
- *χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα.*

Η ΑΠ είναι μια τυποποιημένη μέθοδος που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και προφορικού λόγου και ως εκ τούτου αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων σε ανοικτές ερωτήσεις ερωτηματολογίων και του περιεχομένου μη τυποποιημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια εν δυνάμει επαναλήψιμη τεχνική για τη συμπίεση πολλών λέξεων κειμένου σε λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου βασισμένη σε σαφείς κανόνες κωδικοποίησης (Krippendorff, 1980).

Παραδείγματα από έρευνες ΑΠ δείχνουν ότι τα ερωτήματα που τίθενται και άρα και οι κατηγορίες που κατασκευάζονται, καθώς και η μονάδα ανάλυσης που χρησιμοποιείται, καθορίζονται από την γενικότερη προβληματική της έρευνας. Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης αφορά ουσιαστικά τη διατύπωση ερωτήσεων από τον ερευνητή και την προσπάθεια εξεύρεσης των απαντήσεων όχι από συγκεκριμένα άτομα (όπως π.χ. με τα ερωτηματολόγια) αλλά από τα διαθέσιμα δευτερογενή επικοινωνιακής μορφής στοιχεία.

Οι πιθανές μονάδες καταγραφής (ή ανάλυσης) στην ΑΠ είναι κατά σειρά η λέξη (= μικρότερη δυνατή μονάδα καταγραφής), η πρόταση, η παράγραφος, το θέμα, το πρόσωπο, το συνολικό κείμενο (Κυριαζή, 2011; Σαραφίδου, 2011).

Ο Καχριμάνης και συν. (2008) διαχωρίζουν την επιλογή της μονάδας ανάλυσης μηνυμάτων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα στις εξής επιλογές:



- **Βάση συντακτικών κριτηρίων, λέξη, πρόταση, ή παράγραφος:** στην περίπτωση αυτή, ειδικά σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, τα μηνύματα παρουσιάζουν σαφώς χαλαρότερη συντακτική αυστηρότητα από ένα γραπτό κείμενο. Επίσης, στην περίπτωση της παραγράφου, έχει παρατηρηθεί πως οι χρήστες (μαθητές, φοιτητές) δεν καθορίζουν σωστά την παράγραφο και αυτό δεν οδηγεί σε χρήσιμη τμηματοποίηση.
- **Το μήνυμα:** η επιλογή αυτή αντικειμενοποιεί τη διαδικασία του «τεμαχισμού» του κειμένου με αρνητικό σημείο το πιθανό μεγάλο μέγεθος των μηνυμάτων ειδικά σε περιβάλλοντα ασύγχρονης επικοινωνίας. Ειδικότερα όμως, σε σύγχρονα εργαλεία διαλόγου αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη μονάδα ανάλυσης. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση προσφέρει τη δυνατότητα από τους ίδιους τους χρήστες να κάνουν αυτοί άμεσα ή έμμεσα (βάση συγκεκριμένων τεχνικών) την κατηγοριοποίηση των μηνυμάτων τους.
- **Η μονάδα νοήματος ή θεματική μονάδα:** δίνει στους ερευνητές την ελευθερία να διαχωρίσουν το κείμενο σύμφωνα με το θέμα που διαπραγματεύονται και ο διαχωρισμός δεν γίνεται με κριτήρια «εξωτερικά» από το αντικείμενο της μελέτης (όπως στην περίπτωση της πρότασης, παραγράφου ή μηνύματος). Είναι όμως δύσκολος ο καθορισμός του που αρχίζει και που τελειώνει μια θεματική μονάδα, κάτι που μειώνει την εσωτερική αξιοπιστία της μεθόδου.

Η μέθοδος κατηγοριοποίησης (κωδικοποίηση δεδομένων) αποτελεί τον κύριο κορμό της ΑΠ και διακρίνεται (Κυριαζή, 2011; Σαραφίδου, 2011) στην:

- **ποσοτική** ΑΠ που αποσκοπεί στον έλεγχο της αρχικής θεωρίας και οι αρχικές κατηγορίες δεν μεταβάλλονται.
- **ποιοτική** ΑΠ όπου τα δεδομένα αντιπαραβάλλονται με αρχικές, δοκιμαστικές κατηγορίες και αναλόγως με το πόσο κατάλληλες αποδεικνύονται αυτές στην πράξη, τροποποιούνται ή οριστικοποιούνται.

Η εφαρμογή της ΑΠ γίνεται συνήθως στο πλαίσιο της **παραγωγικής λογικής**, δηλαδή η θεωρία προϋπάρχει, δεν αναδύεται από τα δεδομένα. Η ΑΠ στην κλασσική της μορφή θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα, όπως ακριβώς γίνεται και στην έρευνα με το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, τα οποία ερωτήματα απαντώνται όχι από τους ερωτώμενους αλλά από τα δευτερογενή στοιχεία που εμφανίζονται στο περιεχόμενο.

Όταν αντιθέτως ο ερευνητής ξεκινά έχοντας μόνο γενικές ιδέες για το υπό έρευνα θέμα και οι εννοιολογικές κατηγορίες διαμορφώνονται μετά την εξέταση του υλικού, δηλαδή με εφαρμογή **επαγωγικής λογικής**, η διαδικασία μετατρέπεται σε ποιοτική ΑΠ που ουσιαστικά αντιστοιχεί είτε στη μέθοδο θεμελιωμένης θεωρίας, είτε στην αναλυτική επαγωγή.

Κατά τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, ο ερευνητής ερμηνεύει το περιεχόμενο της υπό ανάλυσης επικοινωνιακής μονάδας με βάση τις κατηγορίες που έχει κατασκευάσει ή τις κατηγορίες της αρχικής



θεωρίας που χρησιμοποιεί. Βασικές μετρήσεις (ποσοτικοποίηση) που μπορεί να κάνει βάση της μονάδας ανάλυσης είναι (Neuman, 1997, όπως αναφέρεται στη Σαραφίδου, 2011, σελ. 117):

- χώρο/χρόνο που καλύπτει το υπό έρευνα περιεχόμενο,
- παρουσία/απουσία της κατηγορίας στην μονάδα καταγραφής,
- συχνότητα εμφάνισης μιας κατηγορίας,
- ένταση με την οποία εμφανίζεται μια κατηγορία.

Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011) η κωδικοποίηση μπορεί να γίνεται, είτε βάση του **πρόδηλου** περιεχομένου (= *προφανές και επιφανειακό περιεχόμενο*) (*manifest coding*) και είναι περισσότερο αξιόπιστη και αντικειμενική, είτε βάση του **λανθάνοντος** περιεχομένου (= *υποκείμενο μη προφανές νόημα του περιεχομένου*) (*latent-semantic coding*) και είναι περισσότερο υποκειμενική αλλά μπορεί να διαθέτει μεγαλύτερη εγκυρότητα. Επίσης, όπως αναφέρει η Σαραφίδου (2011) οι ποσοτικές περιγραφές θα πρέπει να συνοδεύονται και από αφηγηματικού τύπου περιγραφές για πληρέστερα και από αξιόπιστα συμπεράσματα, σε μια συμπληρωματική βάση.

Η διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου συνήθως ακολουθεί τα εξής βήματα (Καχριμάνης και συν., 2008):

1. Καθορισμός των μεταβλητών της μελέτης και η τεκμηρίωση τους.
2. Καθορισμός ενός πρωτοκόλλου κωδικοποίησης το οποίο θα παρέχει χρήσιμους δείκτες για την εμφάνιση στο κείμενο των ζητούμενων μεταβλητών και θα καθορίζει τη μονάδα ανάλυσης με την οποία θα διαχωριστεί το κείμενο.
3. Αποφάσεις για το πόσα και ποια από τα διαθέσιμα δεδομένα θα αποτελέσουν αντικείμενο ανάλυσης, βάση των διαθέσιμων πόρων και χρονικών πλαισίων.
4. Προαιρετική πιλοτική μικρής έκτασης μελέτη προκειμένου να ελεγχθεί η επάρκεια και η πρακτικότητα του σχήματος κωδικοποίησης. Ταυτόχρονα λειτουργεί και ως στάδιο εξάσκησης των ερευνητών.
5. Φάση κωδικοποίησης, από έναν ή περισσότερους ερευνητές.
6. Εξέταση της αξιοπιστίας της κωδικοποίησης με τη χρήση διαφόρων μετρικών ώστε να εξασφαλιστεί η ελάχιστη δυνατή επίδραση της υποκειμενικότητας κάθε ερευνητή.
7. Ποσοτικού ή ποιοτικού τύπου αναλύσεις στα αποτελέσματα της κωδικοποίησης, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για συμπεράσματα και γενικεύσεις σε σχέση με το σκοπό της έρευνας.

Η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου μπορεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, να θεωρηθεί μία ποσοτική μέθοδος με τη διαφορά ότι περιλαμβάνει ένα «ποιοτικό», ερμηνευτικό ή υποκειμενικό στάδιο: αυτό της κωδικοποίησης. Γι' αυτό το λόγο, προκειμένου να διασωθεί η μεθοδολογική αυστηρότητα μιας ποσοτικής μεθόδου δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας κωδικοποίησης. Συνήθης πρακτική λοιπόν είναι τα κείμενα του διαλόγου να κωδικοποιούνται από

πολλαπλούς ερευνητές και να εξετάζεται η συμφωνία στην αναθέσεις των τμημάτων του διαλόγου στις διαφορετικές κατηγορίες του σχήματος κωδικοποίησης. Αυτό είναι και το **κύριο κριτήριο της αξιοπιστίας** για τις μελέτες ανάλυσης περιεχομένου (Καχριμάνης και συν., 2008).

Με τον όρο **αξιοπιστία** (*reliability*) για τις ποιοτικές μεθόδους εννοούμε το βαθμό κατά τον οποίο μία μέτρηση παράγει τα ίδια αποτελέσματα αν λάβει χώρα πολλαπλές φορές υπό τις ίδιες συνθήκες (Καχριμάνης και συν., 2008).

Η πλέον συνηθισμένη και απλούστερη μετρική είναι ο **συντελεστής αξιοπιστίας του Holsti** (Holsti, 1996) όπου χρησιμοποιούνται δύο ερευνητές για την κωδικοποίηση του διαλόγου. Ο συντελεστής του Holsti καθορίζεται από τη σχέση:  $C.R. = 2m / (n1 + n2)$ , όπου m ο αριθμός των κωδικοποιήσεων στις οποίες οι δύο ερευνητές συμφωνούν, n1 ο αριθμός των κωδικοποιήσεων που έγιναν από τον πρώτο ερευνητή και n2 ο αριθμός των κωδικοποιήσεων που έγιναν από τον δεύτερο ερευνητή. Η μετρική μπορεί να επεκταθεί και για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας όταν χρησιμοποιούνται περισσότεροι από δύο ερευνητές για την κωδικοποίηση. Μία «αδυναμία» της μετρικής του Holsti είναι ότι υπολογίζει απλώς τη σύμπτωση μεταξύ των κωδικοποιήσεων και δεν λαμβάνει υπόψη ότι ένα μέρος των κωδικοποιήσεων θα συνέπιπταν ακόμη και αν αυτές γίνονταν τυχαία. Η ερευνητική κοινότητα δεν έχει καθορίσει κάποιο κοινά αποδεκτά όριο πάνω από το οποίο ο αριθμός αξιοπιστίας της διαδικασίας κωδικοποίησης θεωρείται ικανοποιητικός. Παρ' όλα αυτά στο ευρύτερο πεδίο της έρευνας της επικοινωνίας **ένα σκορ μεγαλύτερο του 0.8 για το συντελεστή του Holsti θεωρείται επαρκής ένδειξη αξιοπιστίας** (Rourke et al., 2003).

#### 9.5.1.1 Μοντέλο Ανάλυσης Επιπέδων Στοχασμού

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η κυρίαρχη τάση στην διερεύνηση των επιπέδων του στοχασμού, τόσο των ενεργειών όσο και των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης, μέσα από ηλεκτρονικά περιβάλλοντα είναι η **ανάλυση περιεχομένου** (*content analysis*) των ηλεκτρονικών μηνυμάτων.

Όπως ήδη αναφέρθηκε στα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, προτιμήθηκε το **μοντέλο των Hawkes & Romiszowski (2001)** κυρίως γιατί αναπτύχθηκε για τον έλεγχο του στοχασμού σε CMC περιβάλλοντα και άρα εξυπηρετεί τις ανάγκες αυτής της έρευνας, αλλά και γιατί παρουσιάζει ευρύτητα στην κατηγοριοποίηση των μηνυμάτων, δίνοντάς έτσι ευχέρεια και ευελιξία στον ερευνητή για μη «χονδροειδή» κωδικοποίηση των μηνυμάτων.

Στην παρούσα έρευνα, ως τελικό σχήμα κωδικοποίησης για την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των ηλεκτρονικών αναρτήσεων των φοιτητών/τριών στο ιστολόγιο e-ΚΠΑ, χρησιμοποιήθηκε μια ελαφρώς τροποποιημένη έκδοση του μοντέλου των Hawkes & Romiszowski (2001), όπως το εφάρμοσαν οι **Hough et al. (2004)** για την ανάλυση ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε ένα CMC (*forum*) κατά την διάρκεια



της πρακτικής τους άσκησης. Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιεί μια **κλίμακα 7 επιπέδων στοχασμού** και οι Hough et al. (2004) την τροποποίησαν σε σχέση με την αρχική, περιγράφοντας εκ νέου τα επίπεδα με περισσότερο διακριτό και σαφή τρόπο, δίνοντας έμφαση στην αποτύπωση των διαφορών μεταξύ των επιπέδων, με τέτοιο τρόπο ώστε τα **χαρακτηριστικά του κάθε επιπέδου, να δομούνται πάνω σε αυτά του προηγούμενου επιπέδου**, ενώ για κάθε επίπεδο δόθηκε βοηθητικό παράδειγμα κωδικοποίησης.

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 22) παρουσιάζονται τα αντίστοιχα επίπεδα κωδικοποίησης των μηνυμάτων καθώς και σχετικά βοηθητικά παραδείγματα.

ΕΠΙΠΕΔΑ	Περιγραφή & Κριτήρια Επιλογής	Παράδειγμα
1	Τα μηνύματα δεν σχετίζονται με την πρακτική.	Κι έχω επίσης. Αν το βιβλίο όντως είναι καλό τότε είμαι μέσα και θα πληρώσω το μερίδιο μου.
2	Μη Περιγραφικός Στοχασμός Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. <b>Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών.</b> <b>Απλό, προσωπικό ύφος.</b>	Ακούγεται ως καλή προοπτική. Οι 6 εβδομάδες θα περάσουν γρήγορα, διότι γίνονται τόσα πολλά στα σχολεία. Θα υπάρχουν σίγουρα πολλές αναταράξεις στη τάξη και πολλοί από εμάς θα έχουν πρόβλημα να επιβάλουν την προσοχή. Ήδη το θεωρώ δεδομένο έτσι ώστε να μην εκπλαστώ. Σε κάθε περίπτωση θα βάλουμε τα δυνατά μας και όλα θα πάνε καλά. Οι μαθητές δίνουν σημασία στην θετική στάση, και αυτό θα βοηθήσει κατά τη διάρκεια της χρονιάς.
3	Περιγραφικός Στοχασμός Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών. <b>Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικείμενου και ΤΠΕ.</b> <b>Χωρίς κριτική ή αμφισβήτηση.</b>	Οι μαθητές μου ήδη εργάζονται στην 2 <sup>η</sup> εργασία τους, και ανησυχώ λίγο στο τι θα παραδώσουν. Υπάρχουν κάποια παιδιά που ζητάνε βοήθεια, κάποια που μου έχουν δείξει τα πρόχειρα τους και κάποια που έχουν κάνει πολύ καλό περίγραμμα στην εργασία τους, αλλά υπάρχουν και κάποια άλλα τα οποία δεν έχουν κάνει τίποτε. Πως μπορώ να βοηθήσω μαθητές που δεν θέλουν να βοηθήσουν τον εαυτό τους; Αλλά υποθέτω πως αυτό σχετίζεται με το θέμα των κινητήρων. Σε κάθε περίπτωση, χαίρομαι που έχεις καλή δουλειά και ελπίζω πως τα πράγματα θα συνεχίσουν να τηγαίνουν καλά. Να προσέχεις και θα τα πούμε σύντομα.
4	Διαλογικός Στοχασμός Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών. Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικείμενου και ΤΠΕ. <b>Επιχειρηματολογία στη βάση παράδοσης ή προσωπικών προτιμήσεων:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Γεγονότα υπό το πρίσμα προσωπικής θέσης ή αντίληψης.</li> <li>• Υπεισέρχεται η υποκειμενική διάσταση της προσωπικής άποψης του φοιτητή.</li> <li>• Γίνεται ανάκληση προσωπικών εμπειριών του φοιτητή.</li> <li>• Προσπαθεί να δώσει μια πρωτόλεια ερμηνεία.</li> <li>• Αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης προσωπικών στόχων.</li> </ul>	Πιστεύω πως το Intern 6 είναι απόλυτα σωστό σε σχέση με την αναγκαιότητα να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης εργασιών. Αν και αρχικά είχα ενδοιασμούς στο να τις χρησιμοποιήσω, στο τέλος κατέληξα να συνειδητοποιήσω την σπουδαιότητα τους. Πρώτον, σε βοηθούν να διακρίνεις τι ακριβώς βαθμολογείται και να υπάρχει συνέπεια σε κάθε εργασία. Επιπλέον, επειδή υπάρχει αντικειμενοποίηση της βαθμολόγησης, μπορείς εκ των υστέρων να δικαιολογήσεις σε έναν μαθητή την βαθμολογία του. Επίσης, είδα ότι είναι βοηθητικό να δουν οι μαθητές την κλίμακα πριν την εργασία τους. Αν θες να δεις κάποια αντίγραφα βαθμολογιών, μπορώ να σου φέρω στο σεμινάριο.





ΕΠΠΕΔΑ	Περιγραφή & Κριτήρια Επιλογής	Παράδειγμα
5	<p>Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών.</p> <p>Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικειμένου και ΤΠΕ.</p> <p><b>Επιχειρηματολογία στη βάση θεωρητικών σχημάτων:</b> <b>αίτιο/αποτέλεσμα αρχή ή θεωρία διεγερμένη παραδοχή, κλπ.</b> <i>Ο φοιτητής:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>προσπαθεί να ερμηνεύσει τα γεγονότα, αναφέροντας πιθανές αιτίες για το φαινόμενο, πρόβλημα, περιστατικό, επιλογή μεθόδου διδακτικής προσέγγισης, κ.λ.π.</li> <li>Αμφισβητεί τις πρακτικές του εκπαιδευτικού στην τάξη υποδοχής.</li> <li>Περιγράφει δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθήματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.</li> </ul>	<p>Τις πιστεύω πως οι παρουσιάσεις, οι επεξηγήσεις των μαθητών, οι ερωτήσεις των φοιτητών, η συζήτηση κλπ είναι σπουδαία, αλλά αρχίζω να έχω ένα πρόβλημα. Οι περισσότεροι μαθητές δεν συμμετέχουν εκτός αν η πληροφορία έρθει από το δάσκαλο. Ξέρω πως αυτό θα βελτιωθεί με την ηλικία, αλλά κοιτώντας τον εαυτό μου, πόσες φορές κράτησα σημειώσεις από αυτά που είπε ένας άλλος μαθητής στην τάξη; Αν και δεν θα τους εξετάσω σε πράγματα που δεν έχω κάνει εγώ, μια βαθύτερη κατανόηση του μαθήματος έρχεται μέσα από τη διάδραση στη τάξη. Αν οι μαθητές λοιπόν δεν συμμετέχουν, δεν είναι να απορεί κανείς που δεν τα πάνε καλά στα τεστ. Τι να κάνω; Τότε λοιπόν οι μαθητές στο γυμνάσιο θα μάθουν να κρατάνε σημειώσεις από το τι λέχθηκε στη τάξη και όχι μόνο από το τι γράφηκε στο πίνακα;</p>
6	<p>Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών.</p> <p>Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικειμένου και ΤΠΕ.</p> <p><b>Επιχειρηματολογία που λαμβάνει υπόψη παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου, όπως σχολικό, οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον.</b> <i>Ο φοιτητής:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Σκέφτεται τρόπους αντιμετώπισης ενός προβλήματος.</li> <li>Αναφέρει πως θα αξιοποιήσει την εμπειρία του σε ανάλογες περιπτώσεις.</li> <li>Σκέφτεται εναλλακτικούς τρόπους δράσης.</li> <li>Προβληματίζεται με ποιους τρόπους μπορεί να βελτιώσει την διδακτική του προσέγγιση, κ.λ.π.</li> </ul>	<p>Αν και πάντα έχω σχεδιασμένο το μάθημα μου, μερικές φορές νοιώθω πως δεν χρησιμοποιώ όλο το χρόνο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι μιλάω γρήγορα. Ή στο ότι ακόμα οργανώνω το σχέδιο μαθήματος με το μέντορα μου και δεν έχω σωστό συγχρονισμό. Ο μέντορας μου γνωρίζει πώς να κάνει το μάθημα του σπειροειδώς και το «χτίζει» καλύτερα μέσα στη τάξη. Εγώ μερικές φορές νοιώθω πως απλώς εμφανίζω το υλικό, το παρουσιάζω στη τάξη, ζητάω σχόλια και απορίες και μετά προχωράω. Αν και θέλω να το κάνω όπως ο μέντορας μου, τα παιδεία φαίνεται καταλαβαίνουν.</p>
7	<p>Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών.</p> <p>Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικειμένου και ΤΠΕ.</p> <p><b>Επιχειρηματολογία που λαμβάνει υπόψη ηθικά, δεοντολογικά ή πολιτικά ζητήματα.</b> <i>Ο φοιτητής:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Επικεντρώνεται σε ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα και τις συνέπειες των διδακτικών πρακτικών στους μαθητές.</li> <li>Αμφισβητεί πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, πχ αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.</li> <li>Περιέχει έλεγχο του προσωπικού και επαγγελματικού συστήματος αξιών.</li> <li>Συσχετίζει την σχολική πραγματικότητα με την πολιτεία.</li> <li>Ενδιαφέρεται για τον ευρύτερο ρόλο και χαρακτήρα της εκπαίδευσης.</li> <li>Αλλάζει την αντίληψη του σε ένα θέμα ή έννοια.</li> </ul>	<p>Έχω αυτό το μαθητή στο μάθημα μου. Είναι πολύ έξυπνος και καλόκαρδος αλλά αποτυγχάνει. Έχει χάσει όλα τα σχολεία. Και ήρθε και είπε σε μένα και το μέντορα μου το λόγο. Είναι το μεσαίο παιδί μιας οικογένειας 7 παιδιών και πρέπει να προσέχει το μικρότερα και να εργάζεται περιστασιακά. Η μέντορας μου τον έχει βάλει σε ομάδα στήριξης στο σχολείο. Αλλά, πώς να τον χειριστώ στο μάθημα; Δεν θέλω να αποτύχει και να αποθαρρυνθεί. Προσπαθώ να τον βοηθήσω αλλά δεν ξέρω αν αυτό είναι αρκετό.</p>

Πίνακας 22 - Μοντέλο Επιπέδων Στοχασμού κατά Hough et al. (2004)

Ως **μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε το μήνυμα**. Για την ασύγχρονη επικοινωνία σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, η μονάδα ανάλυσης ενδείκνυται να είναι το μήνυμα γιατί σύμφωνα με τους Garrison et al. (2000):

- είναι εύκολα καθοριζόμενο και ταυτοποιούμενο, άρα μειώνει κινδύνους αξιοπιστίας και εγκυρότητας,
- αποτελεί μονάδα που έχει «ορισθεί» από το χρήστη και όχι από τον ερευνητή,
- παρέχει στον ερευνητή ικανοποιητική πληροφορία για να συνάγει υποκείμενες νοητικές διεργασίες,

ενώ σύμφωνα με τους Kember et al. (2008):

- η κωδικοποίηση των επιπέδων στοχασμού θα πρέπει να γίνεται σε επίπεδο εγγραφής ημερολογίου (δηλαδή ανάρτησης ιστολογίου), δεδομένου ότι συνήθως μια εγγραφή αποτελείται από τμήματα τα οποία ενώ επιμέρους μπορεί να μην προσφέρουν κάτι εντούτοις ως σύνολο αποκτούν προστιθέμενη αξία και
- θα πρέπει να αποδίδεται ένα επίπεδο στοχασμού σε όλη την εγγραφή, του υψηλότερου από αυτά που οι ερευνητές κωδικοποιούν, γιατί η διαδικασία αυτή συνάδει με τις πλέον κοινές προσεγγίσεις στην ποιοτική έρευνα.

Η κωδικοποίηση της μονάδας ανάλυσης, δηλαδή η κατάταξη της σε ένα από τα επτά επίπεδα στοχασμού, γίνεται αμοιβαίως αποκλειούμενη, υπό την έννοια πως ένα μήνυμα δεν μπορεί να σχετισθεί με παραπάνω από ένα επίπεδα στοχασμού.

Για τον **έλεγχο της αξιοπιστίας** της διαδικασίας ανάλυσης περιεχομένου των ηλεκτρονικών μηνυμάτων, βάση του σχήματος κωδικοποίησης Hough et al. (2004) για τα επίπεδα στοχασμού, διενεργήθηκε τον Αύγουστο του 2013 στη Ρόδο, στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο Εργαστήριο Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην Εκπαίδευση, **ημερήσια συνάντηση-workshop** με υπεύθυνο τον κ. Σοφό Αλιβίζο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. και επιβλέπων της παρούσης διδακτορικής διατριβής.

Στη συνάντηση πήραν μέρος α) ο ερευνητής της παρούσης διατριβής, β) ο επιβλέπων καθηγητής κ. Σοφός, γ) ένας εν ενεργεία εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας ειδικότητας Πληροφορικής με μεταπτυχιακά στην εκπαίδευση και υποψήφιος διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε., δ) μια εν ενεργεία εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας με μεταπτυχιακά στην εκπαίδευση και ε) μια επιστημονική συνεργάτιδα του Π.Τ.Δ.Ε. με προπτυχιακά και μεταπτυχιακά στην εκπαίδευση και εμπειρία στη διδασκαλία στην τάξη.

Ο βασικός στόχος της διαδικασίας ήταν:

- η παρουσίαση του σχήματος κωδικοποίησης,
- η πιλοτική κωδικοποίηση ενός τυχαίου δείγματος 10 ηλεκτρονικών μηνυμάτων από το ιστολόγιο της e-ΚΠΑ, με κωδικοποιητές και τους 5 συμμετέχοντες στο εργαστήριο,
- η ομότιμη ανατροφοδότηση πάνω στα αποτελέσματα της κωδικοποίησης και η συζήτηση-αξιολόγηση ιδιαίτερα των κριτηρίων ταξινόμησης στα αμοιβαίως αποκλειόμενα 7 επίπεδα στοχασμού, καθώς και η αποσαφήνιση εννοιών, όρων και προβλημάτων-δυσκολιών στην ερμηνεία του μοντέλου,
- η εκ νέου κωδικοποίηση των μηνυμάτων και ο υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας του Holsti (Holsti, 1996) μεταξύ των κωδικοποιήσεων του ερευνητή και καθενός από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες/ουσες του εργαστηρίου,
- η τελική αποσαφήνιση και κοινή αντίληψη περί των κριτηρίων ταξινόμησης των μηνυμάτων.

Κατά την 1<sup>η</sup> κωδικοποίηση υπήρξαν αποκλίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων των 5 κωδικοποιητών (συντελεστής Holsti < 0,5) και αυτό οφειλόταν κυρίως στην διαφορετική πρόσληψη του μοντέλου των επιπέδων στοχασμού από τους παρευρισκόμενους.

Το γεγονός αυτό κρίθηκε φυσιολογικό τόσο βάση της διεθνούς βιβλιογραφίας όσο και της εμπειρίας των συμμετεχόντων εν ενεργεία εκπαιδευτικών και οδήγησε στην έναρξη ενός δημιουργικού διαλόγου για κάθε ένα από τα επίπεδα στοχασμού του συγκεκριμένου μοντέλου.

Το αποτέλεσμα ήταν να επιτευχθεί μια βασική συν-αντίληψη των διαστάσεων για κάθε επίπεδο και άρα και των κριτηρίων που ο κωδικοποιητής θα πρέπει να ανιχνεύει στα μηνύματα ώστε να τα ταξινομήσει με αξιοπιστία, οπότε μετά και την 2<sup>η</sup> κωδικοποίηση, ο συντελεστής αξιοπιστίας του Holsti ανά 2 κωδικοποιητές (*inter-rater reliability*) κινήθηκε μεταξύ 0,7 και 0,9, κάτι που συνεπάγεται πως τα κριτήρια είχαν διευκρινισθεί και αποσαφηνισθεί και συνεπώς θα μπορούσε να ολοκληρωθεί αξιόπιστα η διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου σε όλο το δείγμα των ηλεκτρονικών μηνυμάτων από τον ερευνητή.

### 9.5.1.2 Μοντέλο Ανάλυσης Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η κυρίαρχη τάση στην ανάλυση ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε σχέση με ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού ήταν αυτή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με επαγωγική λογική.

Βασικός λόγος ήταν πως οι ερευνητές αποσκοπούσαν κυρίως να «χτίσουν» ένα θεωρητικό πλαίσιο και όχι να εφαρμόσουν ένα σχήμα κωδικοποίησης το οποίο να οδηγήσει σε μια ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων. Αυτή η διαπίστωση σχετίζεται άμεσα και με το γεγονός πως στην βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντοπίστηκαν πολλά σχήματα κωδικοποίησης για την «αντικειμενοποίηση» διαστάσεων και χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα, για την

περίοδο της πρακτικής η οποία αφορά την παρούσα έρευνα, εντοπίστηκε μόνο ένα μοντέλο κατηγοριοποίησης της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού, αυτό της Payne (2008). Η Payne (2008) (βλέπε Κεφ.5.6.3) κατόρθωσε να δημιουργήσει, μέσα από τον συνδυασμό εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης και διασταυρούμενων μελετών περίπτωσης (*cross-cases analysis*) (Yin, 1994) σε εκπαιδευτικά ιστολόγια στις Η.Π.Α., ένα πίνακα συσχετίσεων ανάμεσα στις 6 αυτές βασικές διαστάσεις της ταυτότητας με 8 βασικές θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που αφορούν άμεσα ή έμμεσα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτός ο πίνακας συσχετίσεων (Πίνακας 23) ουσιαστικά αντιστοιχεί σε ένα σχήμα κωδικοποίησης για ανάλυση περιεχομένου ηλεκτρονικών μηνυμάτων και χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσης έρευνας.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/Υποκατηγορίες	ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ					
	Προσωπική	Εργασιακή	Διανοητική	Διασθετική	Παιδαγωγική	Κοινωνική
<b>1. Βασικές Σπουδές</b>	X	X	X			X
1.1. Μαθήματα			X			
1.2. Φόρτος εργασίας		X				
1.3. Σύμβουλος εκπαιδευτικός(Μέντορας)/ Εκπαιδευτική στήριξη			X			X
1.4. Σχέσεις με συμφοιτητές						X
1.5. Προσωπικές αντιλήψεις για το σχολείο/διδασκαλία	X					
<b>2. Παιδαγωγική Κατάρτιση</b>				X	X	X
2.1. Διαχείριση τάξης				X	X	
2.2. Διάγνωση προβληματικών καταστάσεων/περιπτώσεων				X	X	
2.3. Σχέσεις με μαθητές						X
<b>3. Διδακτική Κατάρτιση</b>	X				X	
3.1. Σχεδιασμός μαθήματος					X	
3.2. Διδακτικές πρακτικές					X	
3.3. Επιδόσεις μαθητών	X					
<b>4. Εκπαιδευτικός Στοχασμός</b>	X	X	X			
4.1. Επίπεδο προετοιμασίας		X				
4.2. Επίλυση προβλημάτων			X			
4.3. Αυτό-κριτική πάνω στην διεξαγωγή της διδασκαλίας	X					
4.4. Επιλογή να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός	X					
<b>5. Επαγγελματική Ανάπτυξη</b>	X		X			
5.1. Σεμινάρια-επιμορφώσεις			X			
5.2. Ανάπτυξη νέων γνώσεων-δεξιοτήτων			X			
5.3. Εστίαση σε σημεία που χρήζουν στήριξης	X					
<b>6. Εκπαιδευτική Μονάδα</b>		X				X
6.1. Χωρικό πλαίσιο/Συνθήκες εργασιακού χώρου		X				
6.2. Σχολική κουλτούρα		X				
6.3. Σχέσεις με προσωπικό						X
6.4. Σχέσεις με γονείς						X
<b>7. Κράτος-Πολιτεία</b>		X				X
7.1. Εκπαιδευτικό πλαίσιο		X				
7.2. Στήριξη/Υποδομές		X				
7.3. Πολιτισμική ετερότητα						X
7.4. Κοινωνικά προβλήματα		X				
<b>8. Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση</b>		X	X	X	X	X
8.1. Διαδικτυακή παρουσία/Αλληλεπίδραση						X
8.2. Ολοκλήρωση της Τεχνολογίας			X		X	
8.3 Εμπόδια στη χρήση των Τ.Π.Ε.		X		X		

Πίνακας 23 – Κατηγορίες ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού (Payne, 2008)

Ο συγκεκριμένος πίνακας αποτελεί μια ελαφρώς τροποποιημένη εκδοχή του αρχικού πίνακα της Payne (2008) διότι αφαιρέθηκαν 3 υποκατηγορίες οι οποίες σχετίζονταν μόνο με το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. και δεν είχαν σχέση με την ελληνική πραγματικότητα.

Η διαδικασία αυτή ήταν ενταγμένη στο 2<sup>ο</sup> μέρος της συνάντησης-εργαστηρίου, του οποίου το 1<sup>ο</sup> μέρος σχετιζόταν με το μοντέλο του εκπαιδευτικού στοχασμού, οπότε και το ζήτημα της μονάδας ανάλυσης και της αξιοπιστίας της ΑΠ βάση του μοντέλου ανάλυσης διαστάσεων επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού, προσεγγίσθηκε κατ' αναλογία με το μοντέλο ανάλυσης επιπέδων στοχασμού (βλέπε προηγούμενο κεφάλαιο).

Η κωδικοποίηση της μονάδας ανάλυσης, δηλαδή η κατάταξη της σε μια από τις έξι διαστάσεις επαγγελματικής ταυτότητας, γίνεται μη αμοιβαίως αποκλειούμενη, υπό την έννοια πως ένα μήνυμα μπορεί να σχετισθεί με παραπάνω από μια διάσταση.

### 9.5.2 Ερωτηματολόγιο Συνολικής Αξιολόγησης (ΕΣΑ) e-ΚΠΑ

(στο Παράρτημα 3 παρουσιάζεται ολόκληρο το ερωτηματολόγιο)

Βασικό εργαλείο αξιολόγησης της e-ΚΠΑ (μεταξύ και άλλων πηγών άντλησης δεδομένων για την αποτίμηση της e-ΚΠΑ και της πρακτικής γενικότερα) είναι το **Ερωτηματολόγιο Συνολικής Αξιολόγησης (ΕΣΑ)**, ο σκοπός του οποίου ήταν να συγκεντρώσει πληροφορίες από τους φοιτητές/τριες σε βασικούς άξονες, όπως η ανάπτυξη αίσθησης κοινότητας, ο βαθμός χρήσης της e-ΚΠΑ, οι τρόποι χρήσης της e-ΚΠΑ, τα πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα και η αξιολόγηση του Ολιστικού Μοντέλου πρακτικής άσκησης

Η δημιουργία του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε:

- στη διεθνή βιβλιογραφία σε σχέση με εργασίες που αφορούσαν την διερεύνηση του βαθμού «αίσθησης» κοινότητας (Andriessen & Verburg, 2004; Verburg & Andriessen, 2006; Chavis et al., 2008),
- στη διεθνή βιβλιογραφία σε σχέση με έρευνες που αφορούσαν σχεδιασμό και αξιολόγηση ηλεκτρονικών κοινοτήτων πρακτικής, όπως αποτυπώθηκαν στον 1<sup>ο</sup> άξονα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της έρευνας,
- στην εμπειρία που αποκτήθηκε από έρευνες σε εθνικό επίπεδο (Ρουσάκη & Κώστας, 2011; Kostas et al., 2011; Κώστας και συν., 2011) για την διερεύνηση αντιλήψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές πύλες και δίκτυα,
- στην εμπειρία που αποκτήθηκε από την προ-έρευνα με τη χρήση του Blogger, από την πιλοτική έρευνα της e-ΚΠΑ και την τελική συζήτηση-αποτίμηση με τους φοιτητές/τριες, όπου αναδείχθηκαν σημεία τα οποία έρχιζαν αξιολόγησης και θα έπρεπε να διερευνηθούν.



Το ερωτηματολόγιο συνολικά αποτελούνταν από **15 ερωτήματα** τα οποία περιλάμβαναν τόσο ανοικτές όσο και κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert (Καθόλου, Ελάχιστο/α, Μέτριο/α, Αρκετό/α, Πολύ) ή πολλαπλών επιλογών.

**Υλοποιήθηκε με χρήση των Google Docs**, έτσι ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο και εύχρηστο από τους φοιτητές/τριες, οι απαντήσεις να αποθηκεύονται πρωτογενώς σε ηλεκτρονική μορφή και εύκολα να μπορούν να εξαχθούν σε επεξεργάσιμη μορφή, π.χ. από MS Excel ή IBM SPSS, ενώ στάλθηκε ως υπερ-σύνδεσμος στους φοιτητές μέσα από την e-ΚΠΑ, την 13<sup>η</sup> εβδομάδα της πρακτικής άσκησης και σύμφωνα με το αρχικό χρονοδιάγραμμα.

Ήταν **ανώνυμο**, δηλαδή δεν ζητούσε επιβεβαίωση ταυτότητας (π.χ. ΑΜ ή ονοματεπώνυμο ή email), ώστε να διασφαλισθεί η αξιοπιστία και ειλικρίνεια των απαντήσεων και προφανώς η συμπλήρωση του ήταν εθελοντική από τα εγγεγραμμένα μέλη της e-ΚΠΑ.

**Σε σύνολο 165 μελών, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 76 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 46%.**

### 9.5.3 Κλίμακα Μαθησιακών Στυλ

(στο Παράρτημα 3 παρουσιάζεται ολόκληρο το ερωτηματολόγιο)

Το Ερωτηματολόγιο Μαθησιακών Στυλ (Honey, 2009; Honey & Mumford, 2009) αποτελεί μια διεθνώς αναγνωρισμένη μεθοδολογία καθορισμού μαθησιακών στυλ με έμφαση στην επαγγελματική μάθηση. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια εργασία των Honey & Mumford (2009) η οποία στηρίχθηκε στην εργασία του David Kolb περί των στυλ μάθησης (ή κύκλος μάθησης) και της θεωρίας της Εμπειρικής Μάθησης (*Experiential Learning Theory - ELT*) (Kolb, 1984; 1985).

Μέσα από την συνδυαστική ερμηνεία των απαντήσεων σε 80 ερωτήσεις κλειστού τύπου υπολογίζονται οι μαθησιακές προτιμήσεις (*learning preferences*) των υποκειμένων, κατατάσσοντας τους σε τέσσερις βασικές κατηγορίες μαθησιακών στυλ:

1. **ΑΚΤΙΒΙΣΤΗΣ** (*activist*) Οι ακτιβιστές προτιμούν να αναλαμβάνουν δράση. Είναι ενθουσιώδεις και καλοδέχονται νέες προκλήσεις και εμπειρίες. Δεν τους ενδιαφέρει το παρελθόν ούτε να βλέπουν τα πράγματα από σφαιρική γωνιά. Πρωτίστως ενδιαφέρονται για το εδώ και το τώρα. Τους αρέσει να είναι σε κίνηση, να δοκιμάζουν πράγματα και να συμμετέχουν. Τους αρέσει να είναι το κέντρο της προσοχής.
2. **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΗΣ** (*reflector*) Οι αναστοχαστές προτιμούν να σκέφτονται για τα πράγματα σε βάθος πριν ενεργήσουν. Διαλέγουν προσεκτικά την προσέγγιση. Είναι καλοί ακροατές και προτιμούν να προσαρμόζονται σε ένα χαμηλό προφίλ. Είναι προετοιμασμένοι να διαβάσουν και ξαναδιαβάσουν και καλοδέχονται την ευκαιρία να παρακολουθήσουν ξανά ένα τμήμα μαθήματος.
3. **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ** (*theorist*) Οι θεωρητικοί προτιμούν να δουν τον τρόπο που τα πράγματα «χωράνε» σε ένα γενικό πρότυπο. Είναι λογικοί και αντικειμενικοί άνθρωποι που προτιμούν μια ακολουθιακή



προσέγγιση των πραγμάτων. Είναι αναλυτικοί, προσέχουν την λεπτομέρεια και τείνουν να είναι τελειομανής.

4. **ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΤΗΣ (pragmatist)** Οι πραγματιστές προτιμούν να βλέπουν πως τα πράγματα δουλεύουν στην πράξη. Τους αρέσει να πειραματίζονται με νέες ιδέες. Είναι πρακτικοί, προσγειωμένοι και τους αρέσει να λύνουν προβλήματα. Εκτιμούν να έχουν ευκαιρίες να δοκιμάσουν στην πράξη ότι έχουν διδαχθεί.

Η διαδικασία βαθμολογίας του ερωτηματολογίου είναι η εξής:

- Οι χρήστες απλά επιλέγουν ή όχι (checkbox) κάθε ένα από τις **80 στοιχεία του ερωτηματολογίου** και κάθε επιλογή αποδίδει **1 βαθμό** στο τελικό αποτέλεσμα.
- Σε κάθε μαθησιακό στυλ αντιστοιχούν 20 ερωτήσεις και συνεπώς ένα **μέγιστο σκορ 20 βαθμών** ανά μαθησιακό στυλ.
- Η διαδικασία διαρκεί από 10-15' και απαιτεί μια σχετική συγκέντρωση και ειλικρίνεια από τον χρήστη.
- Το υψηλότερο σκορ αντιστοιχεί και στο μαθησιακό στυλ υψηλότερης προτίμησης από το υποκείμενο.
- Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων για μεγαλύτερη ακρίβεια, μπορεί να βασισθεί σε ένα μοντέλο συσχέτισης και αντιπαραβολής του σκορ με προκαθορισμένες νόρμες ή ζώνες βαθμολογιών, οι οποίες έχουν ήδη υπολογισθεί και ελεγχθεί βάση δοκιμών σε ένα δείγμα 10.136 ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις τους κατανεμήθηκαν σε πέντε ζώνες ακολουθώντας Κανονική κατανομή (Honey & Mumford, 2009).

Το ερωτηματολόγιο, αφού εντοπίστηκε στην βιβλιογραφία μετά από σχετική έρευνα του πεδίου, αγοράστηκε από τον συγκεκριμένο εκδοτικό οίκο στην Αγγλία, ώστε να αποκτηθεί το δικαίωμα χρήσης του για ερευνητικούς σκοπούς. Μετά την ηλεκτρονική παραγγελία, μας στάλθηκαν το **βασικό τεύχος** (Honey, 2009) που περιείχε τα εισαγωγικά στοιχεία, τις 80 ερωτήσεις, τις επεξηγήσεις τους, τον τρόπο βαθμολογίας και κατανόησης των αποτελεσμάτων, καθώς και οδηγιών εφαρμογής των αποτελεσμάτων, όπως για παράδειγμα την ενδυνάμωση ενός στυλ μάθησης που παρουσιάζεται αδρανές και το **τεύχος υποστήριξης** (Honey & Mumford, 2009) το οποίο περιείχε πληροφορίες για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, συσχέτιση των μαθησιακών στυλ με μαθησιακές δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, συχνές ερωτήσεις και απαντήσεις (FAQs), κ.ά.

**Υλοποιήθηκε με χρήση των Google Docs**, έτσι ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο και εύχρηστο από τους φοιτητές/τριες, οι απαντήσεις να αποθηκεύονται πρωτογενώς σε ηλεκτρονική μορφή και εύκολα να μπορούν να εξαχθούν σε επεξεργάσιμη μορφή, π.χ. από MS Excel ή IBM SPSS, ενώ στάλθηκε ως υπερσύνδεσμος στους φοιτητές μέσα από την e-ΚΠΑ, την 1<sup>η</sup> εβδομάδα της πρακτικής άσκησης και σύμφωνα με το αρχικό χρονοδιάγραμμα.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν **επώνυμη**, δηλαδή ζητούσε επιβεβαίωση ταυτότητας με αριθμό μητρώου φοιτητή/τριας, ώστε να μπορεί να συσχετισθεί με τη συμμετοχή του χρήστη στην e-ΚΠΑ και να οδηγήσει σε διασταυρώσεις ερευνητικών δεδομένων.

Κατά την διάρκεια της πιλοτικής έρευνας, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στις 17 φοιτήτριες της πρακτικής άσκησης, έτσι ώστε να ελεγχθεί η μετάφραση του στα ελληνικά, να εντοπισθούν τυχόν ασάφειες και προβληματικά σημεία και να γίνουν οι αναγκαίες προσαρμογές.

Κατά την διάρκεια της έρευνας μελέτης περίπτωσης, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε όλα τα μέλη της e-ΚΠΑ.

**Σε σύνολο 165 μελών, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 152 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 92,1%.**

#### 9.5.4 Κλίμακα Εμπειριών & Αντιλήψεων Φοιτητών για την Πρακτική Άσκηση

(στο Παράρτημα 3 παρουσιάζεται ολόκληρο το ερωτηματολόγιο)

Αποτελεί απόδοση στα Ελληνικά του ερωτηματολογίου **IEPTP - Inventory of Experiences and Perceptions at Teaching Practice** το οποίο σχεδίασαν οι Caires & Almeida (2005) και το οποίο μας αποστάλθηκε μαζί με σχετικές οδηγίες από τους δημιουργούς του, μετά από σχετική ηλεκτρονική αλληλογραφία μεταξύ Οκτ 2010 – Ιαν 2011.

Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η έρευνα τόσο της επίδρασης που έχει η πρακτική άσκηση στην προσωπική και κοινωνικο-επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όσο και της πολύπλοκης διαδικασίας του «μαθαίνω να διδάσκω» πρέπει να σχετίζεται με την διερεύνηση του πως οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί βιώνουν και αντιλαμβάνονται την πρώτη τους επαφή με το επάγγελμα, κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

Η Κλίμακα Εμπειριών και Αντιλήψεων αποτελείται από πέντε (5) βασικές υπό-κλίμακες:

1. **Professional & Institutional Socialization – PIS ( $\alpha = 0,80$ ):** στην υπο-κλίμακα Επαγγελματικής & Θεσμικής Κοινωνικοποίησης αξιολογούνται η ποιότητα ολοκλήρωσης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι στη προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στους κανόνες του σχολείου του επαγγέλματος, κ.λ.π.
2. **Learning & Professional Development – LPD ( $\alpha = 0,67$ ):** στην υπο-κλίμακα Μαθησιακής & Επαγγελματικής Ανάπτυξης αξιολογούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις δεξιότητες και γνώσεις που αναπτύσσονται κατά την πρακτική, οι διαφοροποιήσεις και επάρκεια των μαθησιακών εμπειριών, κ.λ.π.





3. **Socio-emotional Aspects – SEA ( $\alpha = 0,82$ ):** στην υπο-κλίμακα Κοινωνικο-συναισθηματικών Ζητημάτων αξιολογείται η επίδραση της πρακτικής στην ζωή των φοιτητών, π.χ. αυτό-εκτίμηση, καθημερινότητα, κ.λ.π.
4. **Support/Resources/Supervision – SRS ( $\alpha = 0,79$ ):** στην υπο-κλίμακα Υποστήριξη Πηγές Επίβλεψη αξιολογείται το επίπεδο ικανοποίησης των φοιτητών από τους καθηγητές, το υποστηρικτικό προσωπικό, οι υποδομές, οι υπηρεσίες, κ.λ.π. κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.
5. **Vocational Aspects – VA ( $\alpha = 0,74$ ):** στην υπο-κλίμακα Θέματα Επαγγελματισμού αξιολογούνται η αντίληψη των φοιτητών περί επαγγελματικής ταυτότητας, οι ανησυχίες τους σε σχέση με τις επαγγελματικές δεξιότητες/επαγγελματισμό τους, οι προσδοκίες τους σε σχέση με θέματα προσωπικής, επαγγελματικής, κοινωνικής και οικονομικής αυτό-ολοκλήρωσης, κ.λ.π.

Το ερωτηματολόγιο στην Πορτογαλική Έκδοση συνολικά αποτελούνταν από **64 ερωτήματα**, εκ των οποίων τα 57 ήταν κλειστού τύπου Likert 5 σημείων (Διαφωνώ τελείως – Συμφωνώ τελείως) και 7 ανοικτού τύπου. Στην Αγγλική έκδοση που μας στάλθηκε από τους δημιουργούς του αποτελούνταν από **63 ερωτήματα**, εκ των οποίων τα 57 ήταν κλειστού τύπου Likert 5 σημείων (Διαφωνώ τελείως – Συμφωνώ τελείως) και 6 ανοικτού τύπου (αφαιρέθηκε 1 ερώτηση ανοικτού τύπου η οποία δεν επηρέαζε τις υπο-κλίμακες και προφανώς δεν θα σχετιζόταν με την ελληνική πραγματικότητα).

Κατά την διάρκεια της πιλοτικής έρευνας, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στις 17 φοιτήτριες της πρακτικής άσκησης, έτσι ώστε να ελεγχθεί η μετάφραση του στα ελληνικά, να εντοπισθούν τυχόν ασάφειες και προβληματικά σημεία και να γίνουν οι αναγκαίες προσαρμογές, σε αναλογία με το ερωτηματολόγιο των μαθησιακών στυλ.

Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν να αφαιρεθούν 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες ανήκαν σε 2 από τις 5 υπο-κλίμακες και θεωρήθηκε πως δεν επέφεραν μεγάλο *bias* στα αποτελέσματα. Ο λόγος ήταν πως οι 3 ερωτήσεις δεν ήταν απολύτως κατανοητές ή δεν σχετιζόνταν κατά την εκτίμηση του ερευνητή και των φοιτητών/τριων με την ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με την πρακτική άσκηση και την αγορά εργασίας. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα 3.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν **επώνυμη**, δηλαδή ζητούσε επιβεβαίωση ταυτότητας με αριθμό μητρώου φοιτητή/τριας, ώστε να μπορεί να συσχετισθεί με τη συμμετοχή του χρήστη στην e-ΚΠΑ και να οδηγήσει σε διασταυρώσεις ερευνητικών δεδομένων.

**Υλοποιήθηκε με χρήση των Google Docs**, έτσι ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο και εύχρηστο από τους φοιτητές/τριες, οι απαντήσεις να αποθηκεύονται πρωτογενώς σε ηλεκτρονική μορφή και εύκολα να μπορούν να εξαχθούν σε επεξεργάσιμη μορφή, π.χ. από MS Excel ή IBM SPSS, ενώ στάλθηκε ως

υπερ-σύνδεσμος στους φοιτητές μέσα από την e-ΚΠΑ, την 13<sup>η</sup> εβδομάδα της πρακτικής άσκησης και σύμφωνα με το αρχικό χρονοδιάγραμμα.

Κατά την διάρκεια της έρευνας μελέτης περίπτωσης, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε όλα τα μέλη της e-ΚΠΑ, τόσο στην αρχή της πρακτικής όσο και στο τέλος, έτσι ώστε μεταξύ άλλων να διερευνηθούν τυχόν αλλαγές στις αντιλήψεις των φοιτητών περί πρακτικής άσκησης.

**Σε σύνολο 165 μελών, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στην αρχή της πρακτικής από 142 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 86,06% και στο τέλος της πρακτικής από 93 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 56,36%.**

### 9.5.5 Κλίμακα ΤΡΑΚΚ Εκπαιδευόμενων Εκπαιδευτικών

(στο Παράρτημα 3 παρουσιάζεται ολόκληρο το ερωτηματολόγιο)

Αποτελεί απόδοση στα Ελληνικά ερωτηματολογίου που έχει σταδιακά αναπτυχθεί από τους Schmidt et. al (2009) πάνω στην αρχική προσπάθεια των Koehler & Mishra (2005) να αντικειμενοποιήσουν βάση ποσοτικών μεθόδων την μέτρηση της εξέλιξης του ΤΡΑΚΚ των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια του εξαμήνου. Ο βασικός λόγος ήταν πως οι ερευνητές θεωρούσαν τις ποιοτικές μεθόδους αρκετά χρονοβόρες και δύσκολο να επαναληφθούν. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται:

- από το μέρος καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων,
- από το μέρος μέτρησης του ΤΡΑΚΚ και των επιμέρους διαστάσεων του και απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 1-47 κλειστού τύπου Likert 5 σημείων (Διαφωνώ, Διαφωνώ Μερικώς, Μου είναι Αδιάφορο, Συμφωνώ Μερικώς, Συμφωνώ), όπου αντίστοιχα αποδίδεται βαθμός 1 έως 5 σε κάθε απάντηση, και για κάθε διάσταση υπολογίζεται ο μέσος όρος,
- από το μέρος υπολογισμού του μοντέλου ΤΡΑΚΚ των εκπαιδευτών και απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 48-55 κλειστού τύπου Likert 5 σημείων (Διαφωνώ, Διαφωνώ Μερικώς, Μου είναι Αδιάφορο, Συμφωνώ Μερικώς, Συμφωνώ),
- από το μέρος ποσοτικής εκτίμησης εφαρμογής του ΤΡΑΚΚ από την πλευρά των διδασκόντων και απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 56-58 κλειστού τύπου (0-25%, 26-50%, 51-75%, 76-100%).

Κατά την διάρκεια της πιλοτικής έρευνας, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στις 17 φοιτήτριες της πρακτικής άσκησης, έτσι ώστε να ελεγχθεί η μετάφραση του στα ελληνικά, να εντοπισθούν τυχόν ασάφειες και προβληματικά σημεία και να γίνουν οι αναγκαίες προσαρμογές, σε αναλογία με το ερωτηματολόγιο των μαθησιακών στυλ και το ΙΕΡΤΡ.

Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν να παραληφθεί το μέρος καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων γιατί ήταν ήδη γνωστά και μόνο να ζητά επιβεβαίωση ταυτότητας με αριθμό μητρώου φοιτητή/τριας, ώστε να μπορεί να συσχετισθεί με τη συμμετοχή του χρήστη στην e-ΚΠΑ και να

οδηγήσει σε διασταυρώσεις ερευνητικών δεδομένων. Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν διαπιστώθηκε κάποιο πρόβλημα.

**Υλοποιήθηκε με χρήση των Google Docs**, έτσι ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο και εύχρηστο από τους φοιτητές/τριες, οι απαντήσεις να αποθηκεύονται πρωτογενώς σε ηλεκτρονική μορφή και εύκολα να μπορούν να εξαχθούν σε επεξεργάσιμη μορφή, π.χ. από MS Excel ή IBM SPSS, ενώ στάλθηκε ως υπερ-σύνδεσμος στους φοιτητές μέσα από την e-ΚΠΑ, την 13<sup>η</sup> εβδομάδα της πρακτικής άσκησης και σύμφωνα με το αρχικό χρονοδιάγραμμα.

Κατά την διάρκεια της έρευνας μελέτης περίπτωσης, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε όλα τα μέλη της e-ΚΠΑ, τόσο στην αρχή της πρακτικής όσο και στο τέλος, έτσι ώστε μεταξύ άλλων να διερευνηθούν τυχόν αλλαγές.

**Σε σύνολο 165 μελών, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στην αρχή της πρακτικής από 156 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 94,54% και στο τέλος της πρακτικής από 98 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 59,4%.**

### 9.5.6 Τεστ Στατιστικής Συσχέτισης

Για τις ανάγκες ελέγχου συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών έγινε χρήση συντελεστών ελέγχου συσχέτισης (Muijs, 2011). Γενικά, οι συντελεστές συσχέτισης χρησιμοποιούνται για να ελέγξουν αν οι υψηλές τιμές σε μια μεταβλητή σχετίζονται ή όχι με τις υψηλές τιμές σε μια άλλη μεταβλητή και επιλέγονται πάντα ανάλογα με το τύπο των μεταβλητών που θέλουμε να ελέγξουμε, δηλαδή ανάλογα με το αν οι μεταβλητές μας είναι ονομαστικής κλίμακας (*nominal* ή *categorical scale*), τακτικής κλίμακας (*ordinal scale*), ή αριθμητικής κλίμακας (*continuous scale*).

#### A) Συντελεστής *Pearson's r*

Το συγκεκριμένο τεστ εφαρμόζεται όταν θέλουμε να ελέγξουμε τη συσχέτιση ανάμεσα σε **μεταβλητές (X, Y) αριθμητικής κλίμακας** και η τιμή του συντελεστή κυμαίνεται μεταξύ -1 και +1:

- η τιμή +1 υποδεικνύει μια τέλεια θετική σχέση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές, δηλαδή υψηλές τιμές της μεταβλητής X αντιστοιχούν σε υψηλές τιμές της μεταβλητής Y,
- η τιμή -1 υποδεικνύει μια τέλεια αρνητική σχέση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές, δηλαδή υψηλές τιμές της μεταβλητής X αντιστοιχούν σε υψηλές τιμές της μεταβλητής Y,
- η τιμή 0 υποδεικνύει πως δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές.

Άρα, η τιμή του συντελεστή μας δίνει δύο ειδών πληροφορίες σχετικά με τη σχέση των μεταβλητών που ελέγχουμε: την **κατεύθυνση** της σχέσης, όπου το θετικό πρόσημο του συντελεστή υποδηλώνει θετική σχέση ενώ το αρνητικό πλαίσιο του συντελεστή υποδηλώνει αρνητική σχέση μεταξύ των

μεταβλητών και την **ισχύ** της σχέσης, δηλαδή όσο πιο κοντά η τιμή στο (-/+) $1$  τόσο πιο ισχυρή είναι η σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Επίσης, μια επιπλέον πληροφορία που είναι απαραίτητη είναι η **στατιστική σημαντικότητα** της σχέσης, η οποία προσφέρεται από το **F-Test**, του οποίου η **p-value** με σημείο αποκοπής το  $0,05$  ( $p < 0,05$ ) υποδηλώνει σχέση στατιστικά σημαντική.

### **B) Συντελεστής Spearman's rho**

Το συγκεκριμένο τεστ εφαρμόζεται όταν θέλουμε να ελέγξουμε τη συσχέτιση ανάμεσα σε **μεταβλητές (X, Y) τακτικής κλίμακας** και η τιμή του συντελεστή κυμαίνεται μεταξύ  $-1$  και  $+1$ :

- η τιμή  $+1$  υποδεικνύει μια τέλεια θετική σχέση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές, δηλαδή υψηλές τιμές της μεταβλητής X αντιστοιχούν σε υψηλές τιμές της μεταβλητής Y,
- η τιμή  $-1$  υποδεικνύει μια τέλεια αρνητική σχέση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές, δηλαδή υψηλές τιμές της μεταβλητής X αντιστοιχούν σε υψηλές τιμές της μεταβλητής Y,
- η τιμή  $0$  υποδεικνύει πως δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές.

Άρα, η τιμή του συντελεστή μας δίνει δύο ειδών πληροφορίες σχετικά με τη σχέση των μεταβλητών που ελέγχουμε: την **κατεύθυνση** της σχέσης, όπου το θετικό πρόσημο του συντελεστή υποδηλώνει θετική σχέση ενώ το αρνητικό πλαίσιο του συντελεστή υποδηλώνει αρνητική σχέση μεταξύ των μεταβλητών και την **ισχύ** της σχέσης, δηλαδή όσο πιο κοντά η τιμή στο (-/+) $1$  τόσο πιο ισχυρή είναι η σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Επίσης, μια επιπλέον πληροφορία που είναι απαραίτητη είναι η **στατιστική σημαντικότητα** της σχέσης, η οποία προσφέρεται από το **F-Test**, του οποίου η **p-value** με σημείο αποκοπής το  $0,05$  ( $p < 0,05$ ) υποδηλώνει σχέση στατιστικά σημαντική.

### **Γ) Pearson Chi square test**

Το συγκεκριμένο τεστ εφαρμόζεται όταν θέλουμε να ελέγξουμε τη συσχέτιση ανάμεσα σε **μεταβλητές (X, Y) οι οποίες μπορεί να είναι τακτικής ή/και ονομαστικής κλίμακας** και του οποίου η **p-value** με σημείο αποκοπής το  $0,05$  ( $p < 0,05$ ) υποδηλώνει σχέση στατιστικά σημαντική.

### **Δ) Fisher's Exact Test**

Το συγκεκριμένο τεστ εφαρμόζεται όταν θέλουμε να ελέγξουμε τη συσχέτιση ανάμεσα σε **μεταβλητές (X, Y) οι οποίες μπορεί να είναι τακτικής ή/και ονομαστικής κλίμακας**, η **p-value** με σημείο αποκοπής το  $0,05$  ( $p < 0,05$ ) υποδηλώνει σχέση στατιστικά σημαντική. Αντικαθιστά το chi square test γιατί είτε υπάρχουν κελιά του πίνακα του οποίου η προσδοκώμενη τιμή είναι  $> 1$ , είτε υπάρχουν περισσότερα από 20% κελιά με προσδοκώμενη τιμή  $> 5$ .

## E) *t-Test*

Το συγκεκριμένο τεστ ελέγχει την διαφορά των μέσων τιμών μιας αριθμητικής μεταβλητής μεταξύ 2 ομάδων και στην παρούσα διατριβή διενεργήθηκε έλεγχος *Paired Samples t-Test* για αλληλεξαρτώμενα δείγματα, αφού πρόκειται για τους ίδιους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά σε 2 διαφορετικές συνθήκες (αρχή-τέλος εξαμήνου) και ουσιαστικά πρόκειται για έλεγχο των μέσων τιμών των 2 δειγμάτων (pre-post test) (Νόβα-Καλτσούνη, 2006)

## 9.6 Εγκυρότητα & Αξιοπιστία

Για την διασφάλιση της **Δομικής Εγκυρότητας** (*construct validity*) της έρευνας, έγινε σαφής καθορισμός της μονάδας ανάλυσης της ΜΠ και η e-ΚΠΑ (ως μονάδα ανάλυσης) τεκμηριώθηκε σε επίπεδο επιλογής, σχεδιασμού και λειτουργίας μέσα σε ένα καλώς ορισμένο παιδαγωγικό και τεχνολογικό πλαίσιο, το οποίο στηρίχθηκε σε εκτενή ανάλυση της βιβλιογραφίας και μετέπειτα σε θεωρητική τεκμηρίωση.

Αυτή η διαδικασία οδήγησε τον ερευνητή στο να καθορίσει με σαφήνεια τα ερωτήματα και να τα συσχετίσει με τις πηγές δεδομένων και τις μετρικές τους, καθιστώντας λειτουργικές κεντρικές θεωρητικές έννοιες όπως ο στοχασμός και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού.

Επιπλέον, προτιμήθηκε η χρήση συγκεκριμένων σχημάτων κωδικοποίησης, κάτι που συνάδει και με τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σε αντίθεση με την ανοικτή κωδικοποίηση, η οποία αν και μεθοδολογικά είναι σωστή, εντούτοις πάντα αντανακλά την υποκείμενη ιδεολογία ή/και πλαίσιο του ερευνητή και μπορεί, αν δεν έχει ισχυρή θεωρητική τεκμηρίωση, να οδηγήσει σε *bias* αποτελεσμάτων (Lucas, 2012).

Η Δομική Εγκυρότητα διασφαλίστηκε επίσης και από την ύπαρξη πολλαπλών πηγών συλλογής δεδομένων και ανάλυσης τους, τόσο με ποσοτικές, όσο και με ποιοτικές μεθόδους (*τριγωνοποίηση*).

Θέμα **Εσωτερικής Εγκυρότητας** (*internal validity*) δεν τίθεται στην παρούσα ΜΠ γιατί το κριτήριο αυτό δεν ισχύει στις διερευνητικές ή περιγραφικές μελέτες περίπτωσης, οι οποίες δεν αναζητούν να αναγνωρίσουν αιτιατά ίχνη μέσα σε φαινόμενα (Yin, 1994).

Η **Εξωτερική Εγκυρότητα** (*external validity*) σε μια ΜΠ αποτελεί σημείο κριτικής, αφού πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως υπάρχει δυσκολία στην γενίκευση των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα όμως με τον Yin (1994), το λάθος αυτών που ασκούν κριτική είναι πως εκλαμβάνουν την έννοια της γενίκευσης ανάλογα με αυτήν των στατιστικών ερευνών, ενώ η μελέτη περίπτωσης αφορά την αναλυτική γενίκευση (*analytical generalization*) στη βάση μιας θεωρίας, η οποία βέβαια θα πρέπει να επαληθευθεί και σε άλλες συναφείς περιπτώσεις.



Επίσης, η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μιας μελέτης περίπτωσης, εξαρτάται και από τη δυνατότητα του αναγνώστη για σύγκριση (*comparability*) και μετάφραση (*translatability*) των δεδομένων σε σχέση με άλλες παρόμοιες περιπτώσεις (Παπακώστα, 2010, σελ. 131).

Σε σχέση με την **Αξιοπιστία** (*reliability*) της έρευνας, βασικός στόχος του ερευνητή ήταν τόσο να περιγράψει με σαφήνεια το πλαίσιο και τα επιμέρους βήματα της έρευνας (Πρωτόκολλο σχεδίασης της έρευνας), όσο και να οργανώσει Βάση Δεδομένων των στοιχείων της έρευνας, έτσι ώστε σε πολύ μεγάλο βαθμό οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν από τον ερευνητή μπορούν να ακολουθηθούν και τρίτους ερευνητές καταλήγοντας σε συναφή αποτελέσματα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αναφορά σε μια ειδική κατηγορία λογισμικών που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση περιεχομένου και τα οποία όχι μόνο πρακτικά βοηθούν τον ερευνητή αλλά ενισχύουν και την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας.

Τα λογισμικά αυτά ονομάζονται **CAQDAS** (*Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*), τα οποία αφενός έχουν μειώσει σημαντικά το κόστος και το χρόνο της διαδικασίας και αφετέρου θεωρείται ότι έχουν αυξήσει την αξιοπιστία της κωδικοποίησης, καθώς εγγυώνται την εφαρμογή των ίδιων κανόνων σε όλα τα δείγματα της ανάλυσης (Κυριαζή, 2011). Βασικό τους χαρακτηριστικό είναι πως απελευθερώνουν τον ερευνητή από μια σειρά ενεργειών οι οποίες μπορεί να γίνουν γρηγορότερα και αυτοματοποιημένα από τον Η/Υ, όπως τροποποίηση με ευκολία των κωδικών και τμημάτων κωδικοποίησης στο κείμενο, ολοκλήρωση των πηγών δεδομένων σε ένα ενιαίο περιβάλλον, δυναμική συσχέτιση με σημειώσεις του ερευνητή, στατιστικά στοιχεία και αναφορές, μηχανή αναζήτησης, οπτικοποίηση με γράφους και εννοιολογικούς χάρτες, κ.λ.π. (Friese, 2012). Ένας από τους βασικότερους εκπροσώπους αυτής της κατηγορίας λογισμικών είναι το **Atlas.ti**<sup>50</sup> για το οποίο είχαν αγοραστεί 5 άδειες ακαδημαϊκής χρήσης από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την οργάνωση, επεξεργασία και ανάλυση των ηλεκτρονικών μηνυμάτων της e-ΚΠΑ.

## 9.7 Περιορισμοί & Ιδιαιτερότητες της Έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η έρευνα κινήθηκε **κυρίως σε επίπεδο μη συμμετοχικής παρατήρησης**, αφού ο ερευνητής στα μεγαλύτερα διαστήματα ήταν αμέτοχος και ουδέτερος σε συζητήσεις και συνεργασίες των μελών της κοινότητας.

Ταυτόχρονα όμως, ο ερευνητής ήταν μέλος της e-ΚΠΑ σε ρόλο διαχειριστή και διευκολυντή (*facilitator*) της κοινότητας και άρα ήταν υποχρεωμένος, κάποιες δεδομένες χρονικές στιγμές να πάρει θέση σε ένα ζήτημα, να δώσει λύση σε ένα πρόβλημα, να οργανώσει μια συζήτηση, διευθετήσει ένα οργανωτικό/διαχειριστικό θέμα, κ.λ.π.

<sup>50</sup> Atlas.ti Scientific Software Development GmbH <http://www.atlasti.com>



Σε αυτές τις περιπτώσεις η παρατήρηση κινήθηκε **και σε συμμετοχικά επίπεδα**, χωρίς όμως να επηρεάζει την λειτουργία της κοινότητας. Αυτό συνάδει και με την διαπίστωση της Παπακώστα (2010) πως η συμμετοχική παρατήρηση είναι συνήθης πρακτική σε μελέτες περίπτωσης εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών.

Ο ερευνητής, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας προσπάθησε να περιορίσει τυχόν υποκειμενικούς παράγοντες (λόγω προσωπικών αντιλήψεων και επαγγελματικού προφίλ) στη σχεδίαση της έρευνας, στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και να αποτυπώσει όλες τις διαστάσεις της συγκεκριμένης περίπτωσης με την καλύτερη δυνατή προσέγγιση.

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο ερευνητής διατήρησε μια συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τον επιβλέποντα της διατριβής σε όλα τα στάδια της έρευνας, προσπάθησε να ακολουθήσει ρητά τα μεθοδολογικά βήματα όπως αυτά καθορίστηκαν, στηρίχθηκε σε αναγνωρισμένες πρακτικές από την διεθνή ερευνητική κοινότητα, ασχολήθηκε αρκετά με το θέμα της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων και τέλος, τεκμηρίωσε θεωρητικά τις υπό διερεύνηση έννοιες, καθιστώντας τις λειτουργικές.

Ένα σημείο το οποίο πρέπει να τονισθεί ήταν η χρονική περίοδος της έρευνας, η οποία ολοκληρώθηκε μέσα σε ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο. Αυτό, ακόμα και αν συνάδει με αντίστοιχες έρευνες, όπως αυτές αποτυπώθηκαν μέσα στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντούτοις αποδείχθηκε πως ήταν ένα χρονικό διάστημα πολύ έντονου φόρτου εργασίας για τους φοιτητές, δεδομένου πως έπρεπε μέσα σε αυτό το διάστημα, πέρα των συμβατικών τους υποχρεώσεων, να προσπαθήσουν να καλλιεργήσουν επιπλέον δεξιότητες όπως αυτή της στοχαστικής σκέψης, της ομότιμης συνεργασίας σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, της εργασίας βάση αυστηρών χρονοδιαγραμμάτων και παραδοτέων, κ.λ.π.

Αναφορικά με την συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα, πρέπει να τονισθεί πως ήταν πλήρως ενήμεροι από την αρχή του εξαμήνου, για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και πως ουσιαστικά αποτελούσαν και οι ίδιοι υποκείμενα της έρευνας. Στο σύνολο τους οι φοιτητές αποδέχθηκαν αυτό το γεγονός, έτσι ώστε να υπάρξει αρμονικότερη συνεργασία μαζί τους.

Ταυτόχρονα, ο ερευνητής αποδέχθηκε το ρίσκο πως η μη συγκεκριμενοποιημένη έρευνα μπορεί και να οδηγήσει σε υπερπροσπάθεια ανταπόκρισης από τους φοιτητές (Gay, 1987, Βάμβουκας, 2002, Robson, 2007, όπως αναφέρονται στην Παπακώστα, 2010, σελ. 135)

Επίσης, επειδή η έρευνα οργανώθηκε ως μονή μελέτη περίπτωσης ολιστικού τύπου και στηρίχθηκε κυρίως σε αναλύσεις περιεχομένου σε ένα τεράστιο όγκο δεδομένων, ήταν πρακτικά αδύνατο η κωδικοποίηση να γίνει από 2 ή περισσότερους κωδικοποιητές ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας.



Το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίστηκε με την διενέργεια εργαστηρίου (*workshop*) με στόχο την αποσαφήνιση και ευθυγράμμιση πάνω στα σχήματα κωδικοποίησης, μέσα από την πιλοτική κωδικοποίηση ενός δείγματος ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Με την διαδικασία αυτή ο ερευνητής απέκτησε μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό του, σε σχέση με το βαθμό αντίληψης του σχήματος κωδικοποίησης και της ερμηνευτικής του δυνατότητας.

## 9.8 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε η βασική μεθοδολογική επιλογή της διδακτορικής διατριβής, αυτή της Μελέτης Περίπτωσης ως μια εμπειρική, νατουραλιστική εκπαιδευτική έρευνα σε συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο. Η μελέτη περίπτωσης της e-ΚΠΑ αποτελεί μια μονή μελέτη περίπτωσης, ολιστικού, εργαλειακού και διερευνητικού/περιγραφικού τύπου, σύμφωνα με την τυπολογία που αναπτύχθηκε στα σχετικά υπο-κεφάλαια.

Το περιβάλλον της έρευνας ήταν κατά βάση δομημένο και τεχνητό, ενώ αναφορικά με το επίπεδο παρατήρησης, η συγκεκριμένη ΜΠ κινήθηκε κυρίως σε επίπεδο μη συμμετοχικής παρατήρησης, με κάποια χρονικά σημεία στα οποία η παρατήρηση ήταν συμμετοχική λόγω των αναγκών της έρευνας και της ροής εργασίας στην e-ΚΠΑ.

Τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, εντάσσονται στη λογική των Μεικτών Μεθόδων, υπό την έννοια πως έγινε χρήση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθόδων για την επίτευξη μεθοδολογικής τριγωνοποίησης με στόχο την ενδυνάμωση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.

Βέβαια, έμφαση δόθηκε στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, με τεχνικές ανάλυσης περιεχομένου, τα οποία προέρχονταν πρωτίστως από τα ηλεκτρονικά μηνύματα των χρηστών της e-ΚΠΑ και τα οποία σχετίζονταν και με τους 2 βασικούς ερευνητικούς άξονες της διατριβής και δευτερευόντως από τα ερωτήματα ανοικτού τύπου των επιμέρους ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της βασικής ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, ακολουθώντας αυτή την λογική, έγινε η παρουσίαση και η επεξήγηση των ερμηνευτικών σχημάτων (σχήματα κωδικοποίησης) για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, καθώς και των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή επιμέρους δεδομένων από τους χρήστες.





«...If you go back to the earliest days of virtual communities, methods were simple: [...] in 2010, virtual communities & social computing are now part of mainstream popular culture. [...], our need to understand them has grown commensurately...» (Amy Bruckman forwarding Daniel Ben Kei, 2010, pp. xxxii)

## Κεφ. 10 - Αποτελέσματα: Ερευνητικός Άξονας 1 (ΕΑ1)

### 10.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων για τον Ερευνητικό Άξονα 1 ο οποίος έχει ορισθεί ως η «*Η διερεύνηση και αξιολόγηση της συμβολής της e-ΚΠΑ στην πρακτική άσκηση*» και εμπεριέχει τα εξής επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα:

**Ερ1:** Ποια ήταν η συνολική αποτίμηση λειτουργίας της e-ΚΠΑ;

**Ερ2:** Ποια ήταν η συνολική αξιολόγηση της e-ΚΠΑ από τους φοιτητές/τριες;

**Ερ3:** Ποια ήταν η επίδραση της e-ΚΠΑ και του Ολιστικού Μοντέλου στην πρακτική άσκηση;

**Ερ4:** Αναπτύχθηκε επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών;

Σύμφωνα με την ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας, τα δεδομένα που θα χρησιμοποιηθούν για την διερεύνηση και απάντηση αυτών των ερωτημάτων προέρχονται από ένα συνδυασμό πηγών και εργαλείων ανάλυσης. Για την αξιολόγηση της e-ΚΠΑ και του Ολιστικού Μοντέλου χρησιμοποιήθηκε το **Ερωτηματολόγιο Συνολικής Αξιολόγησης (ΕΣΑ)** και αποσπάσματα από τις αναρτήσεις των χρηστών στο Forum και στο Blog έγινε στατιστική ανάλυση των κλειστών ερωτημάτων με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.21 και με το Microsoft Excel 2013, ενώ έγινε ανάλυση περιεχομένου των ανοικτών ερωτημάτων και των ηλεκτρονικών μηνυμάτων με το λογισμικό CAQDAS (*Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*) Atlas.ti 6.2. Μεταφέραμε όλες τις απαντήσεις από το Google Docs σε επιμέρους αρχεία Office Word 2013 τα οποία αποτέλεσαν Primary Documents της Ερμηνευτικής Μονάδας (*Hermeneutic Unit*)<sup>51</sup> στο λογισμικό Atlas.ti 6.2.

<sup>51</sup> Κάθε ερμηνευτική μονάδα στο Atlas.ti αποτελεί μια συλλογή από έγγραφα διαφόρων τύπων σε ένα ενιαίο περιβάλλον. Η ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής μονάδας διατρέχει οριζόντια και κάθετα όλα τα στοιχεία της μονάδας με τέτοιο τρόπο, ώστε η ανάπτυξη των σχημάτων κωδικοποίησης να αφορά όλα τα ενσωματωμένα έγγραφα και ουσιαστικά να δημιουργεί μια βάση δεδομένων των επεξεργασμένων στοιχείων της μονάδας (Friese, 2012).

## 10.2 Ερ1: Ποια ήταν η συνολική αποτίμηση λειτουργίας της e-ΚΠΑ;

Για την απάντηση αυτού του ερευνητικού ερωτήματος γίνεται ανάλυση βάση της δραστηριότητας των χρηστών στις επιμέρους-υπηρεσίες της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και βάση της λίστας των κρίσιμων στοιχείων μιας ΔΚΠ (*IMCoP critical elements*). Η αποτίμηση αποτελεί τμήμα της συνολικής αξιολόγησης της χρήσης της e-ΚΠΑ, η οποία θα αποτυπώσει την επιτυχία ή όχι αυτού του εκπαιδευτικού σχεδιασμού κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

### 10.2.1 Δραστηριότητα Χρηστών

Η αποτύπωση της δραστηριότητας στην κοινότητα αντιστοιχεί στην ποσοτική, ποιοτική και χρονική ανάλυση των τεχνουργημάτων που δημιούργησαν οι χρήστες της e-ΚΠΑ. Σε γενικές γραμμές, με τον όρο «τεχνουργήματα» (ή τεχνήματα) αναφερόμαστε σε ότι διαμεσολαβεί την ανθρώπινη δραστηριότητα στο πλαίσιο της πολιτισμικής ιστορικής ψυχολογίας (Vygotsky, 1978) και αφορούν τόσο υλικά (φυσικά ή ψηφιακά) όσο και ιδεατά τεχνουργήματα (Μαρμαράς & Ναθαναήλ, 2008). Στην e-ΚΠΑ, τα τεχνουργήματα<sup>52</sup> που δημιουργήθηκαν από τα μέλη ήταν ψηφιακά και προφανώς σχετιζόνταν με τα εργαλεία και τις υπηρεσίες που παρείχε η τεχνολογική πλατφόρμα στα εγγεγραμμένα μέλη της και ήταν οι ομάδες συζητήσεων (*forum*), τα ιστολόγια (*blogs*), η σύγχρονη συνομιλία (*chat*), τα αρχεία, οι εικόνες, τα βίντεο, οι συνδέσεις ιστοτόπων.

#### 10.2.1.1 FORUM

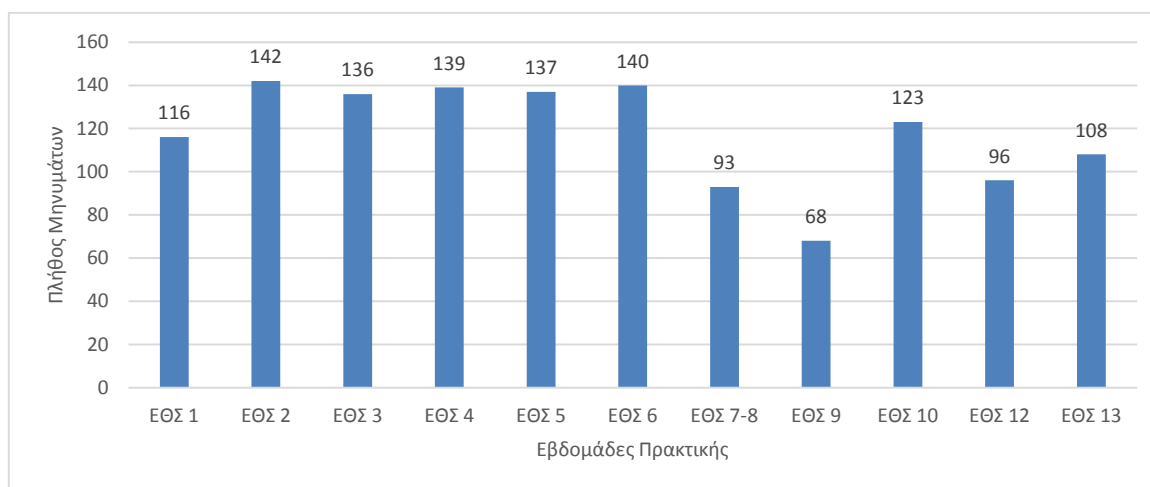
Στις ομάδες συζητήσεων δημιουργήθηκαν διάφορες κατηγορίες (Πίνακας 24):

Κατηγορία	Περιγραφή	Μηνύματα
Εβδομαδιαίο Θέμα	Σε αυτή την κατηγορία αναρτήθηκαν από την διαχείριση θέματα προς συζήτηση από τους φοιτητές. Στο Παράρτημα 5 παρουσιάζεται αναλυτικά το κάθε ερώτημα.	1200+
Ανακοινώσεις	Εδώ τα μηνύματα αφορούν ανακοινώσεις ή γενικές οδηγίες προς τα μέλη από την ομάδα διαχείρισης και απαντήσεις ή διευκρινιστικές ερωτήσεις από τα μέλη.	80+
Ερωτήσεις	Η κατηγορία αυτή αφορούσε ερωτήσεις και απαντήσεις από τα μέλη προς τα μέλη ή την διαχείριση της e-ΚΠΑ. Αντικατέστησε την υπηρεσία Ask.	60+
Μικροδιδασκαλία	Εδώ τα μηνύματα αφορούν αποκλειστικά την φάση των μικροδιδασκαλιών.	20+
Διδασκαλία I, II, III	Σε αυτές τις 3 κατηγορίες τα μέλη της e-ΚΠΑ ασχολήθηκαν με την τεκμηρίωση του θέματος που επέλεξαν για την διδασκαλία τους, με την διδακτική προσέγγιση, τα προσχέδια, την προετοιμασία της διδασκαλίας και την αποτίμηση της.	270+
Διάφορα	Σε αυτή την κατηγορία τα μέλη αναρτούσαν μηνύματα ελεύθερα σε διάφορα θέματα που τους ενδιέφεραν.	50+
Αποτίμηση	Εδώ οι φοιτητές έκαναν μια αποτίμηση της δικής τους διδασκαλίας στην τάξη.	80+
<b>ΣΥΝΟΛΟ:</b>		<b>1700+</b>

Πίνακας 24 – Κατηγορίες Forum

<sup>52</sup> Στα παραρτήματα παρουσιάζεται η συγκεντρωτική καταγραφή της δραστηριότητας της e-ΚΠΑ ανά μέλος της κοινότητας.

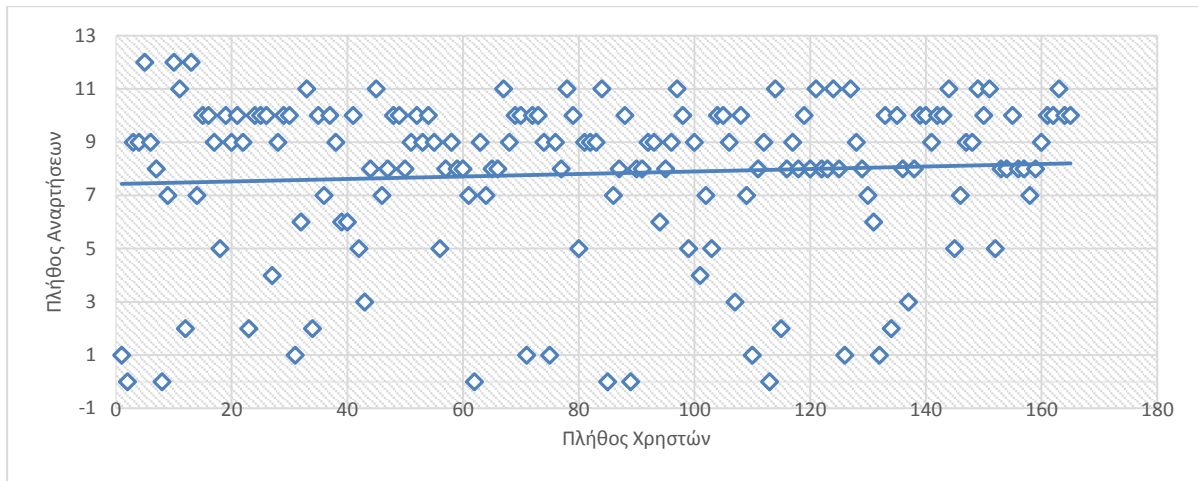
Στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 60) φαίνεται το πλήθος των μηνυμάτων ανά εβδομάδα σε σχέση με την κατηγορία «Εβδομαδιαίο Θέμα» η οποία ήταν η σημαντικότερη του Forum και αποτελούσε δραστηριότητα ενταγμένη στον Οδηγό Πρακτικής Άσκησης.



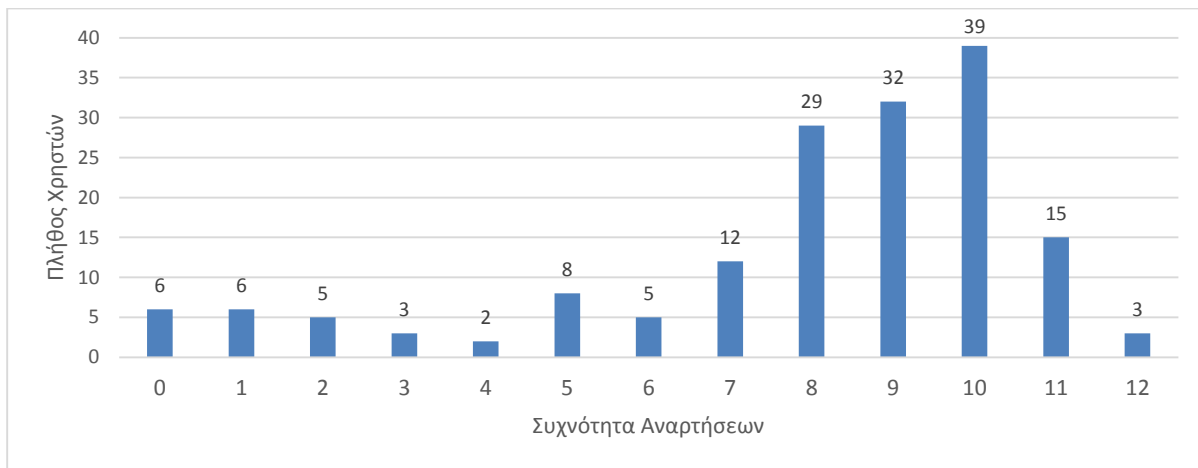
Εικόνα 60 – Forum: Κατανομή Συχνότητας Αναρτήσεων στα Εβδομαδιαία Θέματα

Παρατηρούμε πως η συμμετοχή των μελών της κοινότητας σε αυτή την δραστηριότητα κινήθηκε σε σταθερά υψηλά επίπεδα: **M.O. = 118** μηνύματα ανά εβδομάδα, **Min = 68**, **Max = 142**. Το min παρουσιάστηκε την 9<sup>η</sup> εβδομάδα της πρακτικής και το αμέσως μεγαλύτερο min = 96 την 12<sup>η</sup> εβδομάδα. Η 12<sup>η</sup> εβδομάδα είχε μεγάλο φόρτο εργασίας ενώ η 9<sup>η</sup> που ήταν και η σημαντικότερη της πρακτικής άσκησης αφού τότε ξεκινούσαν οι διδασκαλίες στην τάξη και συνεπώς ο φόρτος εργασίας και το άγχος εκείνων των ημερών πιθανόν να επηρέασαν την συνολική συμμετοχή στην κοινότητα. Επίσης, λόγω του είδους της δραστηριότητας, το διάγραμμα αποτυπώνει και το βαθμό συμμετοχής στην συγκεκριμένη δραστηριότητα της e-ΚΠΑ, δηλαδή **η συμμετοχή κινήθηκε κατά μέσο όρο στο 72% των φοιτητών/τριων ανά εβδομάδα.**

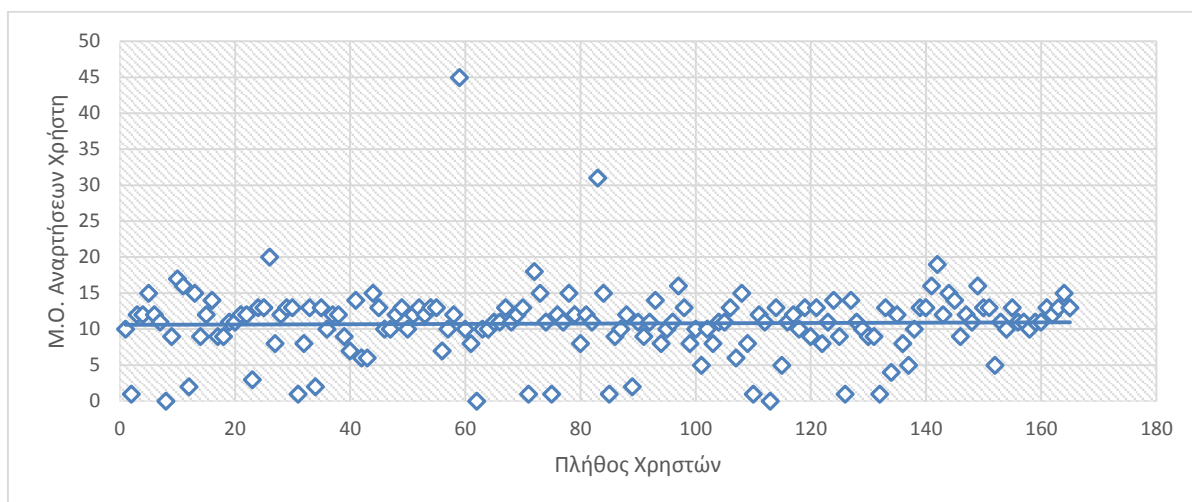
Στα επόμενα διαγράμματα παρουσιάζεται η κατανομή των μηνυμάτων όλων των φοιτητών για όλα τα εβδομαδιαία θέματα (Εικόνα 61), η κατανομή του αριθμού των αναρτήσεων σε σχέση με το πλήθος των φοιτητών (Εικόνα 62) και η κατανομή των μέσων όρων των αναρτήσεων ανά χρήστη για όλες τις κατηγορίες του Forum (Εικόνα 63).



Εικόνα 61 – Forum: Αναρτήσεις στα Εβδομαδιαία Θέματα



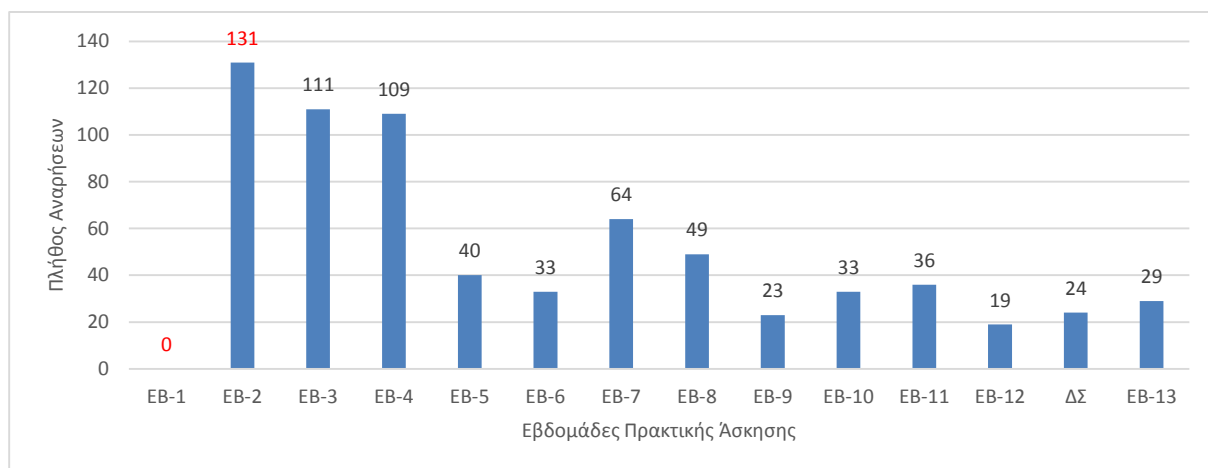
Εικόνα 62 – Forum: Συχνότητα Πλήθους Αναρτήσεων στα Εβδομαδιαία Θέματα



Εικόνα 63 – Forum: Μ.Ο. Αναρτήσεων ανά Χρήστη

### 10.2.1.2 BLOG

Σύμφωνα με τον Οδηγό Πρακτικής (σελ. 38) το ιστολόγιο της e-ΚΠΑ αποτέλεσε μια ελεύθερη δραστηριότητα με στόχο την ανάπτυξη του προσωπικού ημερολογίου (e-Journal) για τους φοιτητές/τριες, καθ' όλη την διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο εξάμηνο. Στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 64) φαίνεται η κατανομή των αναρτήσεων του ιστολογίου ανά εβδομάδα πρακτικής άσκησης.



Εικόνα 64 – Blog: Συχνότητα Αναρτήσεων ανά Εβδομάδα

Η συμμετοχή των μελών της κοινότητας σε αυτή την δραστηριότητα κινήθηκε σε σχετικά υψηλά επίπεδα: **M.O.** = 50 αναρτήσεις ανά εβδομάδα, **Min** = 0, **Max** = 131, ενώ το 77% των χρηστών (128/165) αναρτήσανε τουλάχιστον ένα μήνυμα στο ιστολόγιο. Το min παρουσιάστηκε την 1<sup>η</sup> εβδομάδα και ήταν λογικό αφού αποτελούσε την έναρξη της πρακτικής και οι φοιτητές ήταν ακόμα σε φάση προσαρμογής και εξοικείωσης τόσο με την διαδικασία της πρακτικής όσο και με την ηλεκτρονική πλατφόρμα της e-ΚΠΑ. Το max παρουσιάστηκε την 1<sup>η</sup> εβδομάδα παρακολούθησης σε σχολείο, γεγονός που αποτέλεσε το βασικό ερέθισμα για την αποτύπωση και διαμοιρασμό αυτής της νέας εμπειρίας από τους φοιτητές/τριες.

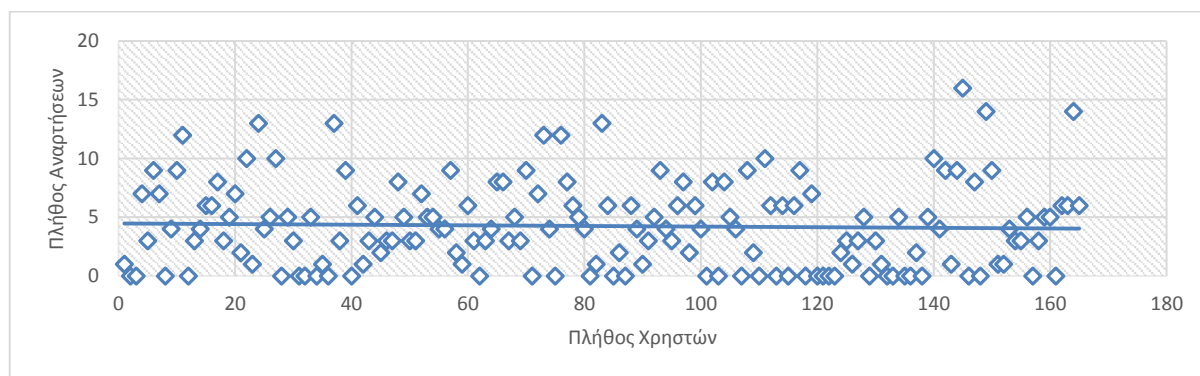
Επίσης, παρατηρείται μείωση των αναρτήσεων τις εβδομάδες 9 και 12 και όπως ακριβώς και στο Forum, θα μπορούσαμε να πούμε πως η 12<sup>η</sup> εβδομάδα είχε μεγάλο φόρτο εργασίας ενώ η 9<sup>η</sup> ήταν και η σημαντικότερη της πρακτικής άσκησης αφού τότε ξεκινούσαν οι διδασκαλίες στην τάξη και συνεπώς ο φόρτος εργασίας και το άγχος εκείνων των ημερών πιθανόν να επηρέασαν την συνολική συμμετοχή στην κοινότητα. Ειδικότερα την 12<sup>η</sup> εβδομάδα οι χρήστες είχαν να απαντήσουν σε μια βασική εβδομαδιαία ερώτηση/θέμα: «Παρουσιάστε και αναλύστε μια σημαντική εκπαιδευτική περίπτωση κατά τη διδασκαλία σας στο σχολείο (σύμφωνα με τα βήματα που παρουσιάζονται στο έντυπο Β)», την οποία σχολίασαν 90+ φοιτητές/τριες.

Παρατηρούμε πως ο μεγάλος όγκος των αναρτήσεων συγκεντρώνεται κυρίως τις 3 εβδομάδες των παρακολουθήσεων στα σχολεία, όπως ξεκάθαρα αποτυπώνεται και στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 65).



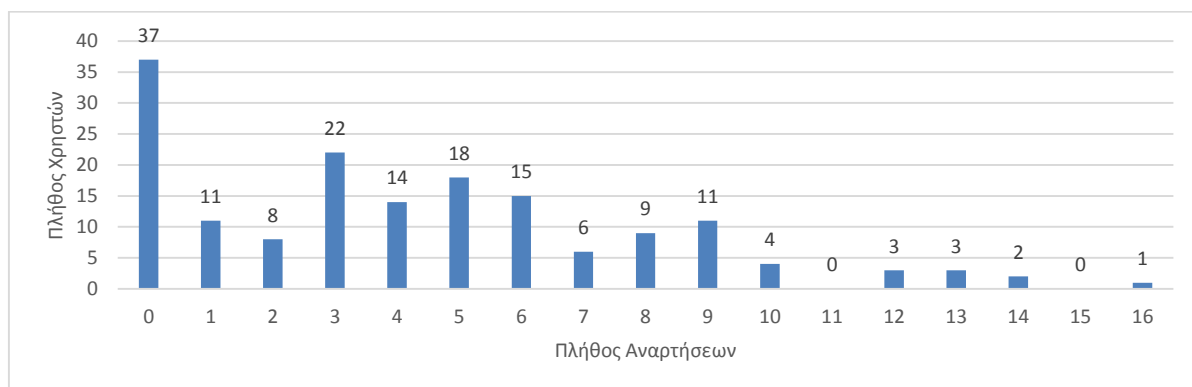
Εικόνα 65 – Blog: Συχνότητα Αναρτήσεων ανά Φάση Πρακτικής

Στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 66) παρουσιάζεται η κατανομή των αναρτήσεων όλων των φοιτητών για όλη την πρακτική άσκηση.



Εικόνα 66 – Blog: Κατανομή Αναρτήσεων Φοιτητών

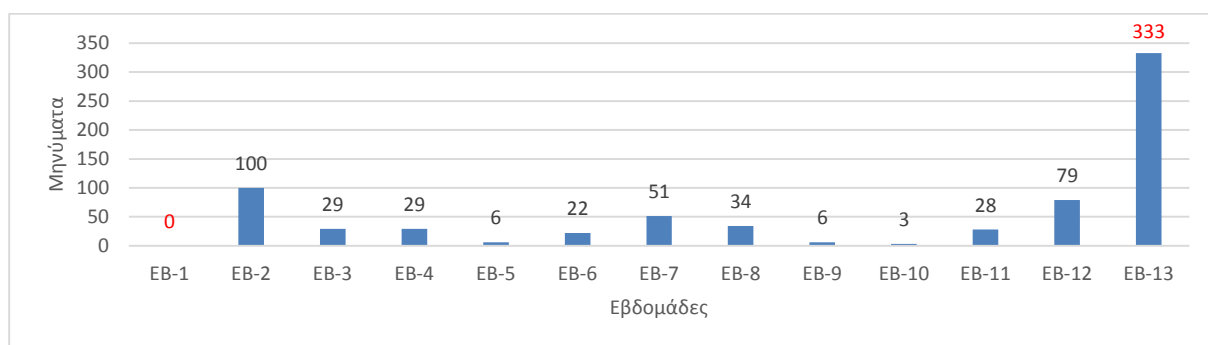
Στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 67) παρουσιάζεται η κατανομή του αριθμού των αναρτήσεων σε σχέση με το πλήθος των φοιτητών.



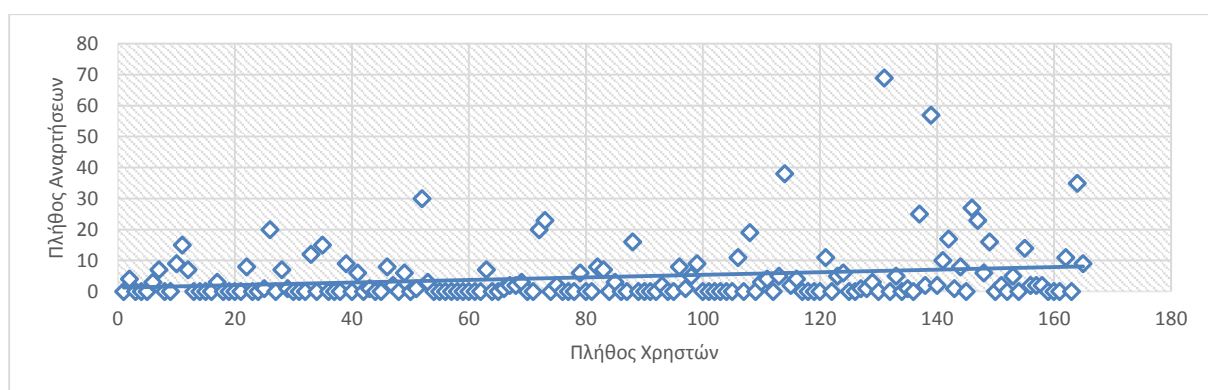
Εικόνα 67 – Blog: Συχνότητα Πλήθους Αναρτήσεων

### 10.2.1.3 CHAT

Η υπηρεσία Chat, ενώ δεν είχε προβλεφθεί στις δραστηριότητες του Οδηγού Πρακτικής, εντούτοις αναλύοντας τα αρχεία καταγραφής (*log files*) της πλατφόρμας διαπιστώθηκε πως έγινε εκτενής χρήση αυτού του εργαλείου από τα μέλη της κοινότητας και επειδή αποτελεί σύγχρονη επικοινωνία σε αντίθεση με το Forum και το Blog που αποτελούν ασύγχρονη επικοινωνία, αποφασίσθηκε να ενταχθούν τα ηλεκτρονικά μηνύματα στο σύνολο των ερευνητικών πηγών μας, τόσο για ποσοτική όσο και για ποιοτική ανάλυση. Συνολικά, τα μέλη της κοινότητας αντάλλαξαν 700+ ηλεκτρονικά μηνύματα μεταξύ τους, η κατανομή των οποίων ανά εβδομάδα παρουσιάζεται στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 68).



Εικόνα 68 – Chat: Συχνότητα Πλήθους Αναρτήσεων

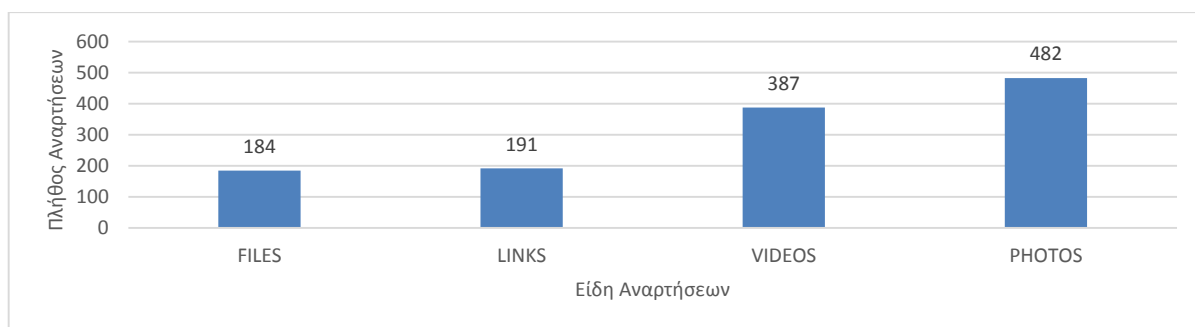


Εικόνα 69 – Chat: Κατανομή Αναρτήσεων Φοιτητών

Η συμμετοχή των μελών της κοινότητας σε αυτή την δραστηριότητα κινήθηκε σε σχετικά υψηλά επίπεδα: **M.O. = 55,38** αναρτήσεις ανά εβδομάδα, με **Min = 0** μηνύματα από 86 χρήστες, **Max = 69** μηνύματα από 1 χρήστη, ενώ το **49%** των χρηστών (79/165) συμμετείχαν τουλάχιστον μια φορά στο Chat. Το min παρουσιάστηκε την 1<sup>η</sup> εβδομάδα και ήταν λογικό αφού αποτελούσε την έναρξη της πρακτικής και οι φοιτητές ήταν ακόμα σε φάση προσαρμογής και εξοικείωσης τόσο με την διαδικασία της πρακτικής όσο και με την ηλεκτρονική πλατφόρμα της e-ΚΠΑ. Το max παρουσιάστηκε την 13<sup>η</sup> εβδομάδα και στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί πως **αν και τυπικά η πρακτική ολοκληρωνόταν στις 13/01 εντούτοις η επικοινωνία μέσω του chat συνεχίστηκε μέχρι τέλος του μήνα** (τελευταία επικοινωνία 30/01), για αυτό και παρατηρείται μεγάλη συγκέντρωση μηνυμάτων την EB-13.

#### 10.2.1.4 Λοιπές Αναρτήσεις

Εδώ εντάσσονται οι αναρτήσεις και ο διαμοιρασμός αρχείων εγγράφων, συνδέσμων σε εξωτερικές ιστοσελίδες, εικόνες και βίντεο, η συχνότητα των οποίων παρουσιάζεται στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 70). **Κατά Μ.Ο. κάθε χρήστης της κοινότητας ανέβασε 7,5 λοιπά είδη αναρτήσεων** στην e-ΚΠΑ κατά την διάρκεια του εξαμήνου τα οποία κατανέμονται σε: FILES: 1,12; LINKS: 1,16; VIDEOS: 2,34; PHOTOS: 2,92, ενώ κάθε χρήστης ανέβαξε **κατά Μ.Ο. 0,58 λοιπά είδη αναρτήσεων ανά εβδομάδα πρακτικής**.



Εικόνα 70 – Λοιπά Είδη Αναρτήσεων: Κατανομή Πλήθους

#### 10.2.1.5 Συγκεντρωτικά Στοιχεία

Συναθροίζοντας τις αναρτήσεις των μελών της e-ΚΠΑ τόσο στα εβδομαδιαία θέματα όσο και σε όλες τις κατηγορίες του Forum, στο Blog και στο Chat, προκύπτουν τα εξής στοιχεία για τους χρήστες κατά την διάρκεια του εξαμήνου:

Συνολικό Πλήθος Αναρτήσεων στο Forum	<b>1200+</b>
Max Πλήθος Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>12</b>
Min Πλήθος Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>0</b>
M.O. Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>7,8</b>
M.O. Αναρτήσεων ανά Χρήστη/Εβδομάδα	<b>0,72</b>

Πίνακας 25 – Forum: Στοιχεία Χρήσης από τα Μέλη στα Εβδομαδιαία Θέματα

Συνολικό Πλήθος Αναρτήσεων στο Forum	<b>1700+</b>
Max Πλήθος Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>45</b>
Min Πλήθος Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>0</b>
M.O. Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>11</b>
M.O. Αναρτήσεων ανά Χρήστη/Κατηγορία	<b>0,63</b>

Πίνακας 26 – Forum: Στοιχεία Χρήσης από τα Μέλη Συνολικά

Συνολικό Πλήθος Αναρτήσεων στο Blog	<b>700+</b>
Max Πλήθος Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>16</b>
Min Πλήθος Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>0</b>
M.O. Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>4,2</b>
M.O. Αναρτήσεων ανά Χρήστη/Εβδομάδα	<b>0,34</b>

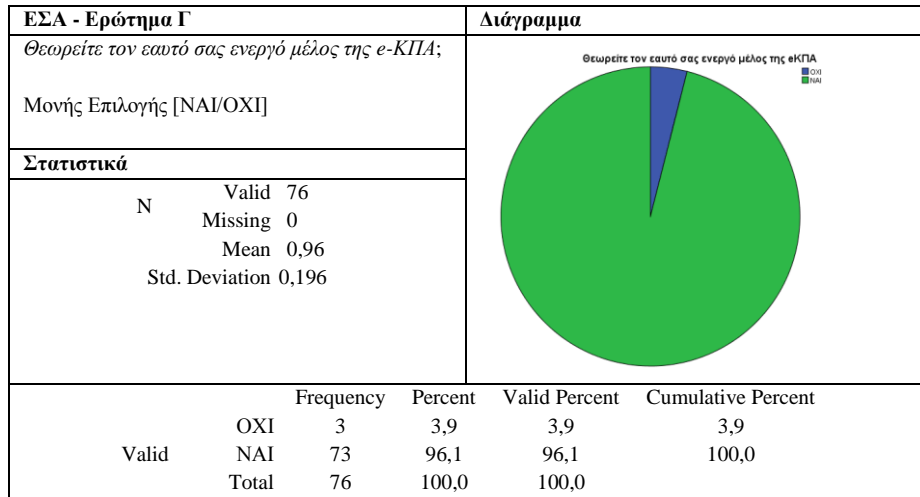
Πίνακας 27 – Blog: Στοιχεία Χρήσης από τα Μέλη Συνολικά

Συνολικό Πλήθος Αναρτήσεων στο Chat	<b>700+</b>
Max Πλήθος Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>69</b>
Min Πλήθος Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>0</b>
M.O. Αναρτήσεων ανά Χρήστη	<b>4,6</b>
M.O. Αναρτήσεων ανά Χρήστη/Εβδομάδα	<b>0,36</b>

Πίνακας 28 – Chat: Στοιχεία Χρήσης από τα Μέλη Συνολικά



Συνολικά, οι χρήστες της κοινότητας «παρήγαγαν» **4500+ τεχνουργήματα**, με κατά **Μ.Ο.=350,6 ανά εβδομάδα πρακτικής** και **Μ.Ο.=27,6 ανά φοιτητή/τρια**. Η αποτύπωση της δραστηριότητας στην e-ΚΠΑ σχετίζεται άμεσα και με τις απαντήσεις στην ερώτηση Γ του ΕΣΑ.



Πίνακας 29 – ΕΣΑ Ερώτηση Γ: Αίσθηση Κοινότητας

Οι χρήστες σε ποσοστό 96,1 % δηλώνουν πως είναι ενεργά μέλη της e-ΚΠΑ και αυτό συνάδει απόλυτα με την μέση συνεισφορά του κάθε χρήστη στην κοινότητα, δηλαδή τα 27,6 τεχνουργήματα και με μόνο 2 χρήστες να εμφανίζουν μηδενική συμμετοχή.

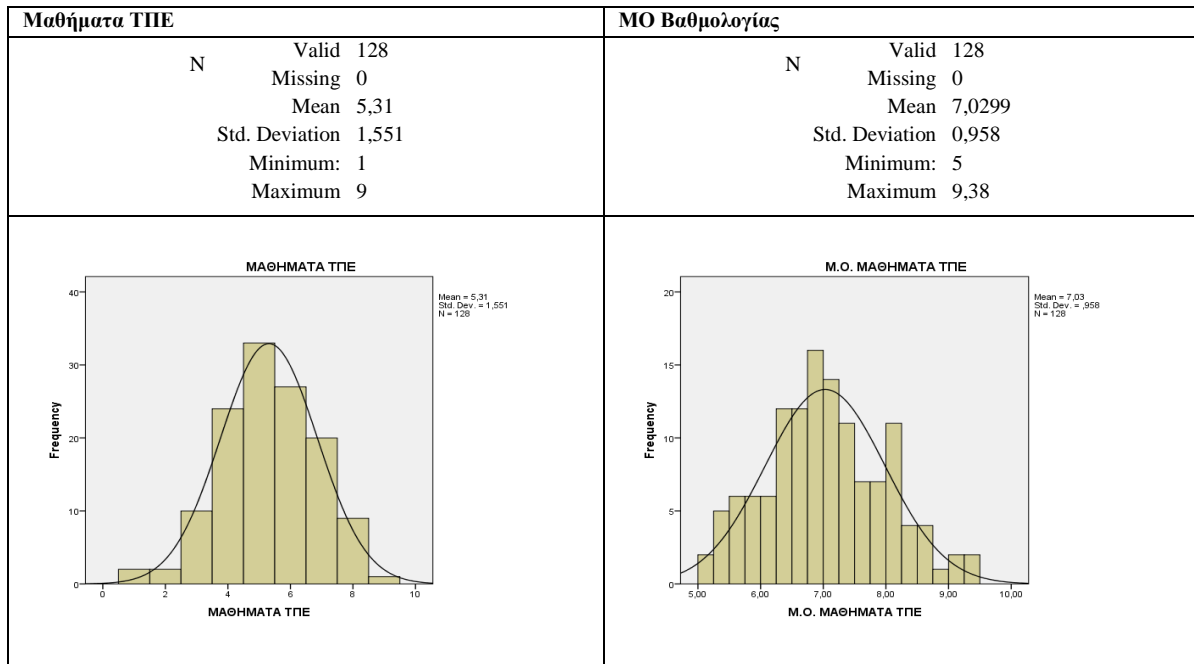
#### 10.2.1.6 Δραστηριότητα στην e-ΚΠΑ, Δεξιότητες σε ΤΠΕ & TRACK

Στο σημείο αυτό θέλουμε να διερευνήσουμε αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες σε ΤΠΕ των χρηστών της e-ΚΠΑ και του βαθμού συμμετοχής τους στην e-ΚΠΑ ως το σύνολο των τεχνουργημάτων που παρήχθησαν.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (English & Howell, 2011) το ψηφιακό κεφάλαιο αποτελεί μίξη τόσο του κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου του ατόμου όσο και των τεχνολογικών του δεξιοτήτων.

Στην περίπτωση των φοιτητών/τριων του ΠΤΔΕ, ενδιαφερόμαστε για το τεχνολογικό κεφάλαιο τους και ένας τρόπος αντικειμενοποίησης του είναι μέσα από τα μαθήματα σχετικά με ΤΠΕ που ο κάθε φοιτητής/τρια παρακολούθησε επιτυχώς μέχρι και την έναρξη της πρακτικής τους άσκησης.

Λαμβάνουμε ως **ανεξάρτητη μεταβλητή** τη μέση βαθμολογία ανά φοιτητή/τρια στα μαθήματα που είχαν σχέση σε ΤΠΕ (όπως και το πλήθος τους) η οποία υπολογίσθηκε μέσα από τη βάση δεδομένων του φοιτητολογίου του Τμήματος, όπως παρουσιάζεται στο επόμενο διάγραμμα, ενώ λαμβάνουμε ως **εξαρτημένη μεταβλητή** το πλήθος των τεχνουργημάτων ανά χρήστη της e-ΚΠΑ.



Πίνακας 30 – Μαθήματα ΤΠΕ: Πλήθος και Μ.Ο. Βαθμολογίας

Ο έλεγχος της συσχέτισης των μεταβλητών έγινε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.21 με χρήση του τεστ *Pearson's r* εφόσον πρόκειται για 2 μεταβλητές τύπου *continuous* (Muijs, 2011, p.124).

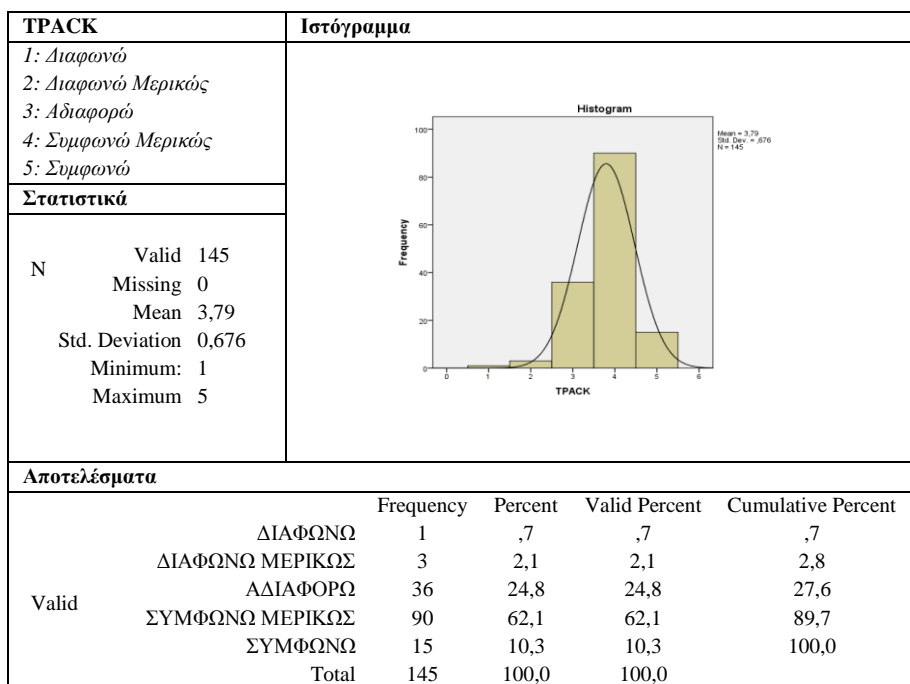
Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως:

- υπάρχει θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική ( $r = .223$ ,  $p < .05$ ) ανάμεσα στη μέση βαθμολογία των μαθημάτων ΤΠΕ και του πλήθους τεχνουργημάτων που παράχθηκαν από το χρήστη, δηλαδή **όσο μεγαλύτερο μέσο βαθμό είχε ο χρήστης τόσο περισσότερη δραστηριότητα είχε στην e-ΚΠΑ,**
- δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο πλήθος των μαθημάτων σε ΤΠΕ και του πλήθους τεχνουργημάτων που παράχθηκαν από το χρήστη.

Επιπλέον, έχοντας μετρήσει το ΤΡΑΚΚ των φοιτητών/τριων στην έναρξη της πρακτικής άσκησης, θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα σε αυτήν την **ανεξάρτητη μεταβλητή** και του πλήθους των τεχνουργημάτων ως **εξαρτημένη μεταβλητή**.

Ο έλεγχος της συσχέτισης των μεταβλητών έγινε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.21 με χρήση του τεστ *Spearman's rho* εφόσον πρόκειται για μεταβλητές τύπου *continuous* και *ordinal* (Muijs, 2011, p.131).

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο ΤΡΑΚΚ (συνολικά ή σε επιμέρους διαστάσεις του) των φοιτητών/τριων και του πλήθους τεχνουργημάτων που παράχθηκαν.



Πίνακας 31 – TRACK Φοιτητών/τριων

Τέλος, διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ της τελικής βαθμολογίας στη πρακτική άσκηση και την συνολική δραστηριότητα των χρηστών στην e-ΚΠΑ με το τεστ *Pearson's r* εφόσον πρόκειται για 2 μεταβλητές τύπου *continuous* (Muijs, 2011, p.124).

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως υπάρχει θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική ( $r = .282$ ,  $p < .05$ ) ανάμεσα στη τελική βαθμολογία των φοιτητών/τριων και της συνολικής τους δραστηριότητας στην ηλεκτρονική κοινότητα, δηλαδή **όσο περισσότερο συμμετείχε ένας φοιτητής/τρια στην κοινότητα, τόσο μεγαλύτερο τελικό βαθμό είχε.**

### 10.2.2 Δομικά Χαρακτηριστικά & Παράγοντες Επιτυχίας

Λαμβάνοντας υπόψη τα **Κρίσιμα Στοιχεία** (*critical elements*) από την 1<sup>η</sup> φάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Kostas & Sofos, 2010;2012), ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση και αποτύπωση αυτών των στοιχείων για την e-ΚΠΑ, ως μια Διαδικτυακή Κοινότητα Πρακτικής, με στόχο να διερευνηθεί κατά πόσο η οργάνωση και λειτουργία της κοινότητας ευθυγραμμίζεται με αυτά τα στοιχεία τα οποία αποτελούν τόσο έναν οδηγό καλής πρακτικής, όσο και μια **ένδειξη επιτυχούς λειτουργίας** μιας ΔΚΠ.

Συγκεκριμένα, σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετασθούν τα **Δομικά Χαρακτηριστικά** (*Structural Characteristics*) τα οποία αντανακλούν και την ταυτότητα της υποκείμενης ΔΚΠ και οι **Παράγοντες Επιτυχίας** (*Success Factors*) οι οποίοι εντοπίστηκαν στην συγκεκριμένη κοινότητα.



**ΔΟΜΙΚΑ**

**Ε-ΚΠΑ**

**ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ	
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ	Ομογενής
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Ακολουθεί το κύκλο ζωής της κοινότητας κατά την πρακτική άσκηση (5-6 μήνες)
ΜΕΓΕΘΟΣ	165 φοιτητές/τριες
ΕΜΠΕΙΡΙΑ	Χαμηλή έως μέτρια: οι φοιτητές/τριες δεν έχουν ξαναδουλέψει σε κοινότητα, παρά σε πολύ μικρές ομάδες (2-4 άτομα) στα πλαίσια προπτυχιακών εργασιών
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	Λειτουργικός, καθώς η κοινότητα είχε βραχυπρόθεσμους στόχους
ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ	Χαμηλή διασπορά: τα μέλη ανήκαν στο ίδιο Τμήμα και ζούσαν στην ίδια περιοχή (με ελάχιστες εξαιρέσεις)
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΑ	
ΤΥΠΟΣ ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗΣ	Από «πάνω-προς-τα κάτω» σχεδίαση ( <i>top-down</i> ) ως διαδικασία ( <i>process</i> )
ΣΚΟΠΟΣ	Στήριξη και ενδυνάμωση φοιτητών/τριων στην πρακτική άσκηση
ΤΥΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Κεντρική διαχείριση αλλά με υψηλό βαθμό ελευθερίας για τα μέλη,</li> <li><i>low-boundary crossing</i> καθώς τα μέλη ανήκουν στον οργανισμό,</li> <li>υψηλός βαθμός φορμαλισμού αφού η Ε-ΚΠΑ ήταν επίσημα ενταγμένη στο σχεδιασμό του μαθήματος της πρακτικής</li> </ul>
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ	Κεντρική παρακολούθηση ( <i>monitoring</i> ) και διευκόλυνση ( <i>facilitation</i> )
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ	
ΣΧΕΣΕΙΣ	Κοινό «λεξιλόγιο», κοινά ενδιαφέροντα, κοινές ανησυχίες, κοινά προβλήματα, κ.λ.π.
ΤΠΕ	Υψηλή διαθεσιμότητα και αξιοπιστία, ευθυγράμμιση της τεχνολογικής υποδομής με την ΔΚΠ
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΤΗΤΑ	Κλειστή, εθελοντική, σταθερή, ομοιογενής, αρμονική, συλλογική

Πίνακας 32 – ε-ΚΠΑ: Δομικά Χαρακτηριστικά

Παράγοντες Επιτυχίας	Χαρακτηριστικά στην ε-ΚΠΑ	Σχόλια
Διαχείριση	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ύπαρξη διευκολυντών (<i>facilitators</i>) ειδικών στο θέμα της πρακτικής.</li> <li>Συμμετοχή παλιών φοιτητών ως συμβούλων.</li> <li>Εξεκάθαρες νόρμες συμμετοχής βάση του Οδηγού Πρακτικής Άσκησης.</li> <li>Συνεχής παρακολούθηση της κοινότητας για τον εντοπισμό και επίλυση προβλημάτων.</li> <li>Εντοπισμός καλών πρακτικών και «ηθική» ανταμοιβή των μελών.</li> </ul>	<p>Αν και συμμετείχαν παλιοί φοιτητές, εντούτοις το επίπεδο συνεργασίας τους με τα μέλη της κοινότητας δεν υπήρξε το αναμενόμενο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως το πλαίσιο συνεργασίας και συνεισφοράς τους δεν ήταν σαφώς ορισμένο και διακριτό, ούτε είχε προωθηθεί σωστά στα μέλη της κοινότητας.</p>
Τεχνολογία	<ul style="list-style-type: none"> <li>Σύστημα εγγραφών με προφίλ χρήστη και χαρακτηριστικά κοινωνικού δικτύου.</li> <li>Υποδομές ασφαλείας και ιδιωτικότητας.</li> <li>Ανάθεση ρόλων σε χρήστες.</li> <li>Σύστημα διαχείρισης περιεχομένου.</li> <li>Ευχρηστία στην διεπαφή χρήστη.</li> <li>Εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας.</li> <li>24/7 διαθεσιμότητα και αξιοπιστία της υποδομής.</li> </ul>	<p>Δεν έγινε ανάθεση ρόλων σε χρήστες (π.χ. κάποιο ενεργό μέλος να αναλάβει ρόλο συντονιστή) γιατί ήταν εκτός πλαισίου σχεδιασμού και το χρονικό διάστημα λειτουργίας της κοινότητας δεν επέτρεπε την ανάδειξη κάποιου μέλους αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής του.</p> <p>Η ευχρηστία της πλατφόρμας διαπιστώνεται και από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 4, 4.1, 5, 5.1 του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης (βλέπε Ερ2 «Ποια ήταν η συνολική αξιολόγηση της ε-ΚΠΑ από τους φοιτητές;»)</p>
Λειτουργία	<ul style="list-style-type: none"> <li>Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη.</li> <li>Καλλιέργεια αισθήματος πως ανήκουν σε μια κοινότητα.</li> <li>Ενδυνάμωση των κοινών στόχων.</li> <li>Ανάπτυξη της κοινωνικότητας.</li> <li>Υποστήριξη χρηστών.</li> <li>Διακριτοί και σαφείς στόχοι της κοινότητας.</li> </ul>	<p>Η ανάπτυξη της αίσθησης πως τα μέλη ανήκουν σε μια κοινότητα διαπιστώνεται από την διερεύνηση των ερωτήσεων Β, Γ του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης (βλέπε Ερ6 «Αναπτύχθηκε αίσθηση κοινότητας από τα μέλη της ε-ΚΠΑ;») καθώς και από βαθμό συμμετοχής των χρηστών ο οποίος κινήθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα σε όλο το εξάμηνο, τόσο σε επίπεδο ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας όσο και διαμοιρασμού πόρων (βλέπε ανάλυση Δραστηριότητας</p>

Παράγοντες Επιτυχίας	Χαρακτηριστικά στην e-ΚΠΑ	Σχόλια
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ισορροπία ανάμεσα σε τυπικές και μη τυπικές δραστηριότητες των μελών.</li> <li>• Κανονικότητα στα μοτίβα επικοινωνίας μεταξύ των μελών.</li> </ul>	<p>Χρηστών και μοτίβα επικοινωνίας, Ερ5 «Αναπτύχθηκε επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών;»).</p>
Μάθηση & Διαμοιρασμός Γνώσης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ικανός χρόνος ανάπτυξης κοινωνικού κεφαλαίου.</li> <li>• Σαφώς ορισμένοι γνωσιακοί τομείς.</li> <li>• Ενεργή συμμετοχή με χαμηλό βαθμό «περιφερειακών» χρηστών (lurkers).</li> <li>• Δραστηριότητες που ενισχύουν την παραγωγή και διαμοιρασμό τεχνουργημάτων.</li> <li>• Σχεδιαστική ισορροπία ανάμεσα στο “learning to be” και στο “learning about”.</li> <li>• Κοινή αντίληψη περί υποχρεώσεων στην κοινότητα.</li> <li>• Αντίληψη της γνώσης ως διαμοιραζόμενης αξίας.</li> </ul>	<p>Αν και ο χρόνος των 6 μηνών δεν αποτελεί χρονικό διάστημα ικανό να αναπτυχθεί κοινωνικό κεφάλαιο, εντούτοις το γεγονός πως η κοινότητα είχε μια κανονική λειτουργική ταυτότητα με διακριτή οργάνωση και στόχους, με ομοιογένεια στα μέλη της βοήθησε ώστε πράγματι να υπάρξει κοινωνικοποίηση των χρηστών, γεγονός που αντικατοπτρίζεται κυρίως στο επίπεδο της σύγχρονης επικοινωνίας των χρηστών (βλέπε Ερ5 «Αναπτύχθηκε επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών;»)</p>
Περιεχόμενο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προστιθέμενη αξία και σχέση με το γνωσιακό τομέα.</li> <li>• Επάρκεια πηγών.</li> <li>• Πολυμέσα και πολυτροπική παρουσίαση πληροφορίας.</li> <li>• Χρηστο-κεντρική σχεδίαση του περιβάλλοντος εργασίας.</li> </ul>	<p>Το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες στην κοινότητα ήταν στοχευμένες και προσανατολισμένες όλες στο γνωσιακό τομέα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με έμφαση στην πρακτική άσκηση. Η ευχρηστία της πλατφόρμας σε σχέση με το διαμοιρασμό πόρων διαπιστώνεται και από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 4, 4.1, 5, 5.1 του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης (βλέπε Ερ2 «Ποια ήταν η συνολική αξιολόγηση της e-ΚΠΑ από τους φοιτητές;»)</p>

Πίνακας 33 – e-ΚΠΑ: Παράγοντες Επιτυχίας

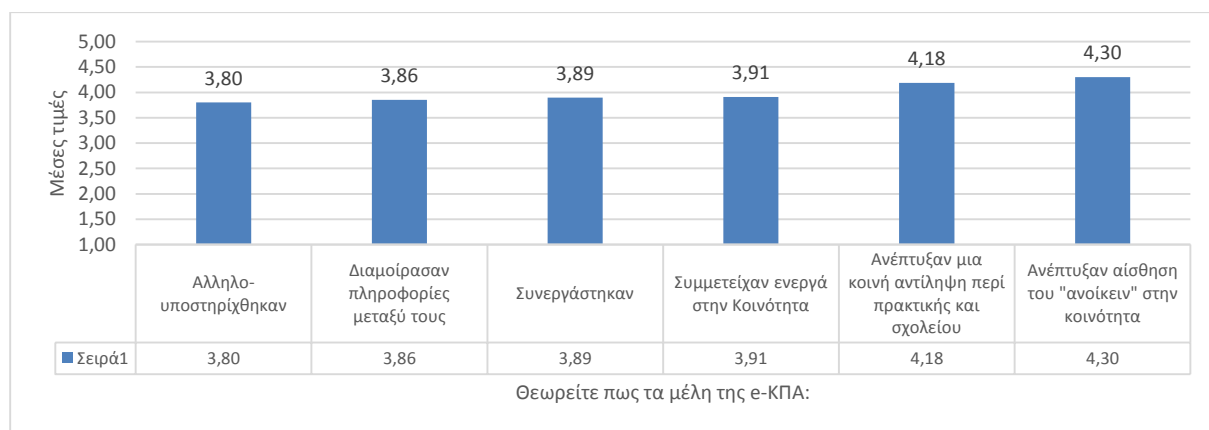
### 10.3 Ερ2: Ποια ήταν η συνολική αξιολόγηση της e-ΚΠΑ;

Η ανάλυση των δεδομένων που αφορούν την αξιολόγηση ξεκίνησε με τις απαντήσεις στην ερώτηση 1 του ΕΣΑ (Πίνακας 34).

ΕΣΑ – Ερώτηση 1	Συχνότητες																																										
<p>Κάνοντας μια σύγκριση ανάμεσα σε μια πρακτική άσκηση που παρέχει στήριξη στους φοιτητές μέσω ηλεκτρονικής κοινότητας όπως η e-ΚΠΑ και σε μια άλλη πρακτική άσκηση που δεν παρέχει στήριξη, θεωρείτε πως η συγκεκριμένη πρακτική άσκηση ήταν:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Πολλαπλές Επιλογές</li> <li>• Σε σύνολο 165 μελών, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 77 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 47%.</li> </ul>																																											
	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">Responses</th> <th rowspan="2">Percent of Cases</th> </tr> <tr> <th>N</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ</td> <td>40</td> <td>20,3%</td> <td>52,6%</td> </tr> <tr> <td>ΧΡΗΣΙΜΗ</td> <td>37</td> <td>18,8%</td> <td>48,7%</td> </tr> <tr> <td>ΔΥΣΚΟΛΗ</td> <td>5</td> <td>2,5%</td> <td>6,6%</td> </tr> <tr> <td>ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ</td> <td>32</td> <td>16,2%</td> <td>42,1%</td> </tr> <tr> <td>ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΗ</td> <td>36</td> <td>18,3%</td> <td>47,4%</td> </tr> <tr> <td>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ</td> <td>29</td> <td>14,7%</td> <td>38,2%</td> </tr> <tr> <td>ΧΡΟΝΟΒΟΡΑ</td> <td>15</td> <td>7,6%</td> <td>19,7%</td> </tr> <tr> <td>ΑΛΛΟ</td> <td>3</td> <td>1,5%</td> <td>3,9%</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>197</td> <td>100,0%</td> <td>259,2%</td> </tr> </tbody> </table>		Responses		Percent of Cases	N	Percent	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ	40	20,3%	52,6%	ΧΡΗΣΙΜΗ	37	18,8%	48,7%	ΔΥΣΚΟΛΗ	5	2,5%	6,6%	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ	32	16,2%	42,1%	ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΗ	36	18,3%	47,4%	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ	29	14,7%	38,2%	ΧΡΟΝΟΒΟΡΑ	15	7,6%	19,7%	ΑΛΛΟ	3	1,5%	3,9%	Total	197	100,0%	259,2%
	Responses		Percent of Cases																																								
	N	Percent																																									
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ	40	20,3%	52,6%																																								
ΧΡΗΣΙΜΗ	37	18,8%	48,7%																																								
ΔΥΣΚΟΛΗ	5	2,5%	6,6%																																								
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ	32	16,2%	42,1%																																								
ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΗ	36	18,3%	47,4%																																								
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ	29	14,7%	38,2%																																								
ΧΡΟΝΟΒΟΡΑ	15	7,6%	19,7%																																								
ΑΛΛΟ	3	1,5%	3,9%																																								
Total	197	100,0%	259,2%																																								
	<p>a. Dichotomy group tabulated at value 1.</p>																																										

Πίνακας 34 – ΕΣΑ Ερώτηση 1: Πρακτική e-ΚΠΑ vs. Κλασσική

Παρατηρούμε πως οι φοιτητές/τριες που είχαν ήδη εμπειρία από πρακτικές σε άλλα μαθήματα («κλασσικές» πρακτικές) βρήκαν την e-ΚΠΑ κυρίως ενδιαφέρουσα (52,6%) και χρήσιμη (48,7%) αλλά ταυτόχρονα και **απαιτητική** (47,4%) γεγονός που αποτυπώνεται και από τα σχετικά ανοικτά ερωτήματα του ερωτηματολογίου, όπως θα δούμε παρακάτω. Ενώ, στο επόμενο διάγραμμα αποτυπώνεται η αντίληψη των χρηστών για την e-ΚΠΑ, σε σχέση με τους συναδέλφους τους, μέσα από τη μέση τιμή των απαντήσεων τους στην ερώτηση 2 του ΕΣΑ (τύπου Likert – 5 1: Καθόλου, 2: Ελάχιστα, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ).



Εικόνα 71 ΕΣΑ Ερώτηση 2: Αντίληψη των χρηστών για την e-ΚΠΑ

Εν συνεχεία, αναλύσαμε τις απαντήσεις στην ερώτηση 6 «**Περιγράψτε τα 3 σημαντικότερα, κατά την άποψη σας, θετικά και αρνητικά στοιχεία στη λειτουργία της e-ΚΠΑ**». Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε η κάθε απάντηση έτσι ώστε να μπορεί να αποτυπωθεί η συχνότητα αναφοράς κάθε κωδικοποίησης σε επίπεδο μέλους της κοινότητας. Κάνοντας χρήση **Περιγραφικής Κωδικοποίησης (Descriptive Coding)** (Saldana, 2009)<sup>53</sup> αναλύσαμε τα δεδομένα των απαντήσεων στις παρακάτω διακριτές κατηγορίες-υποκατηγορίες (Πίνακας 35).

A/A	Θετικά Στοιχεία της e-ΚΠΑ	Συχνότητα
1.	<b>Διάδραση</b> Συνεργασία με Συμφοιτητές (22), Ανταλλαγή Απόψεων/ Εμπειριών (19), Διαμοιρασμός Υλικού (6), Διάλογος/Συζήτηση (4), Δυνατότητα Προσωπικής Έκφρασης (4)	55 71,42 %
2.	<b>Ενημέρωση</b> Γενικά (20), Πληροφορίες (10), Υποχρεώσεις Μαθήματος (11), Διαδικασία Πρακτικής Άσκησης (5), Ανακοινώσεις (4)	50 64,93 %
3.	<b>Επικοινωνία</b>	27 35,06 %
4.	<b>Στήριξη</b> Επίλυση Αποριών (16), Ομότιμη Υποστήριξη (8)	24 22,94 %
5.	<b>Ατομική Βελτίωση</b>	18 23,37 %

<sup>53</sup> **Descriptive coding**: απόδοση μέσω ενός κωδικού (συνήθως ουσιαστικού) του νοήματος σε ένα πέρασμα δεδομένων. Ο κωδικός αποδίδει το κύριο θέμα (*topic*) του περιεχομένου και αποτελεί τη βάση της ποιοτικής διερεύνησης (*inquiry*). Οδηγεί στη δημιουργία κωδικών της μορφής *parent-child*, θέτοντας τα θεμέλια για κωδικοποίηση 2<sup>ου</sup> Κύκλου, δηλαδή είδη κωδικοποίησης τα οποία οδηγούν σε κλάσεις δεδομένων, ιεράρχηση, σύνθεση, αφαίρεση, εννοιολόγηση και ανάπτυξη θεωρίας (Saldana, 2009).



A/A	Θετικά Στοιχεία της e-ΚΠΑ	Συχνότητα	
	<i>Βελτίωση Γνώσεων σε ΤΠΕ (7), Ανάπτυξη Επαγγελματικών/Προσωπικών Δεξιοτήτων (7), Νέα Γνώση (4)</i>		
6.	<b>Μάθημα</b> <i>Ενδιαφέρουσα Προσέγγιση Πρακτικής (9), Καλύτερη Οργάνωση (7)</i>	16	20,77 %
7.	<b>Ηλεκτρονική Πλατφόρμα</b> <i>Ευχρηστία (8), Οργάνωση Περιεχομένου (5)</i>	13	16,88 %
8.	<b>Κοινωνικοποίηση</b>	12	16,00 %
9.	<b>Προσωπική Εργασία</b>	11	14,28 %

Πίνακας 35 – ΕΣΑ Ερώτηση 6: Θετικά Στοιχεία της e-ΚΠΑ

Για παράδειγμα οι χρήστες αναφέρουν στις απαντήσεις στο ΣΑΕ:

*Η συνεργασία ανάμεσα στους φοιτητές. Η ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων ήταν 5 χρήσιμη λειτουργία του eΚΤΑ. Η διαδικασία πληροφόρησης και ενημέρωσης για οποιεσδήποτε περεταίρω απαιτήσεις του μαθήματος. Το γεγονός ότι μοιραζόμασταν τις εμπειρίες μας μέσω του eΚΤΑ καθόλη την διάρκεια των παρακολουθήσεων μας στο σχολείο και της διδασκαλίας μας.*

*Στα θετικά στοιχεία θα μπορούσαν να συνυπολογιστούν η επικοινωνιακή ανταλλαγή απόψεων, η δυνατότητα έκφρασης μέσω της ανάρτησης εικόνων, βίντεο ή οποιουδήποτε άλλου υλικού κρινόταν χρήσιμο και η δυνατότητα να συμμετέχεις σε μια εκπαιδευτική κοινότητα.*

*1) επίλυση των αποριών μας σχετικά με την πρακτική άσκηση και γόνιμος διάλογος μεταξύ των μελών της κοινότητας, 2) ανάρτηση ενδιαφέροντων αρχείων, βίντεο και εικόνων που μας έβαζαν σε προβληματισμό, 3) ερωτήσεις σχετικά με την πρακτική άσκηση που μέσω αυτών αναστοχαζόμασταν για όλα αυτά που επιτελούσαμε κατά τη διάρκεια των πρακτικών.*

*Τα 3 θετικά είναι τα εξής: μπορούμε από αυτή να έχουμε πρόσβαση σε νέα και ανακοινώσεις σχετικά με την πρακτική μας άσκηση, μπορούμε να ανταλλάσσουμε απόψεις με τους συμμαθητές μας και να λύνουμε διάφορες απορίες μας, μπορούμε να έχουμε πρόσβαση και να ανεβάζουμε εκπαιδευτικό υλικό.*

A/A	Αρνητικά Στοιχεία της e-ΚΠΑ	Συχνότητα	
1.	<b>Διαδικασία</b> <i>Απαιτητική (24), Προβλήματα σε Οργάνωση (11)</i>	35	45,45 %
2.	<b>Προσωπική Εργασία</b> <i>Χρονοβόρα (19), Φόρτος Εργασίας (13), Συναισθηματική Φόρτιση/Άγχος (9)</i>	41	53,24 %
3.	<b>Πλατφόρμα</b> <i>File System (12), Συνδεσιμότητα (9), Διάφορα Τεχνικά Προβλήματα (6)</i>	27	35,06 %
4.	<b>Τρόπος Εργασίας</b>	7	09,09 %
5.	<b>Κανένα</b>	5	06,49 %

Πίνακας 36 – ΕΣΑ Ερώτηση 6: Αρνητικά Στοιχεία της e-ΚΠΑ

Για παράδειγμα οι χρήστες αναφέρουν στις απαντήσεις στο ΣΑΕ:

έλλειψη δεικτών αξιολόγησης εργασιών κυρίως όσο αφορά την πλοήγηση την εύρεση συγκεκριμένων αρχείων

χρονοβόρα, απαιτητική και πιστεύω εν μέρη ανταγωνιστική σε ότι αφορά απαντήσεις μεταξύ φοιτητών

χρειάζονταν αρκετές ώρες ώστε να ανταποκριθούμε στα καθήκοντά μας στην πλατφόρμα, αυξημένος αριθμός δραστηριοτήτων (blog, forum κ.τ.λ.)

Στα αρνητικά θα μπορούσαν να συνυπολογιστούν η αδυναμία ορισμένων αρχείων να ανοίξουν

Ταυτόχρονα αναλύσαμε τις απαντήσεις στην ερώτηση 4 του ΕΣΑ (Πίνακας 37), όπου ελάχιστοι από τους χρήστες ανέφεραν κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα. Όσα προβλήματα αναφέρθηκαν ως απαντήσεις στην ερώτηση 4.1 «*Αν ναι, αναφέρατε τα σημαντικότερα προβλήματα*» περιλαμβάνονται στο Πίνακα με τα αρνητικά στοιχεία της e-ΚΠΑ.

ΕΣΑ – Ερώτηση 4		Ιστογράμμο			
Είχατε σημαντικά προβλήματα στην εξοικείωση σας με τη χρήση της e-ΚΠΑ;					
Likert - 5 1: Καθόλου 2: Ελάχιστα 3: Μέτρια 4: Αρκετά 5: Πολύ					
Στατιστικά					
N	Valid 76 Missing 0 Mean 1,34 Std. Deviation 0,703				
Απαντήσεις					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	ΚΑΘΟΛΟΥ	58	76,3	76,3	76,3
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	12	15,8	15,8	92,1
Valid	ΜΕΤΡΙΑ	4	5,3	5,3	97,4
	ΑΡΚΕΤΑ	2	2,6	2,6	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Πίνακας 37 – ΕΣΑ Ερώτηση 4: Προβλήματα Εξοικείωσης στη χρήση της e-ΚΠΑ

Για παράδειγμα οι χρήστες έγραψαν:

Τα προβλήματα που αντιμετώπισα ήταν καθαρά πρακτικά (π.χ. πώς κάνω ανάρτηση σε blog), τα οποία ξεπεράστηκαν γρήγορα.

Δεν συνάντησα κανένα πρόβλημα, επειδή ο οδηγός πρακτικής άσκησης ήταν άκρως κατατοπιστικός.

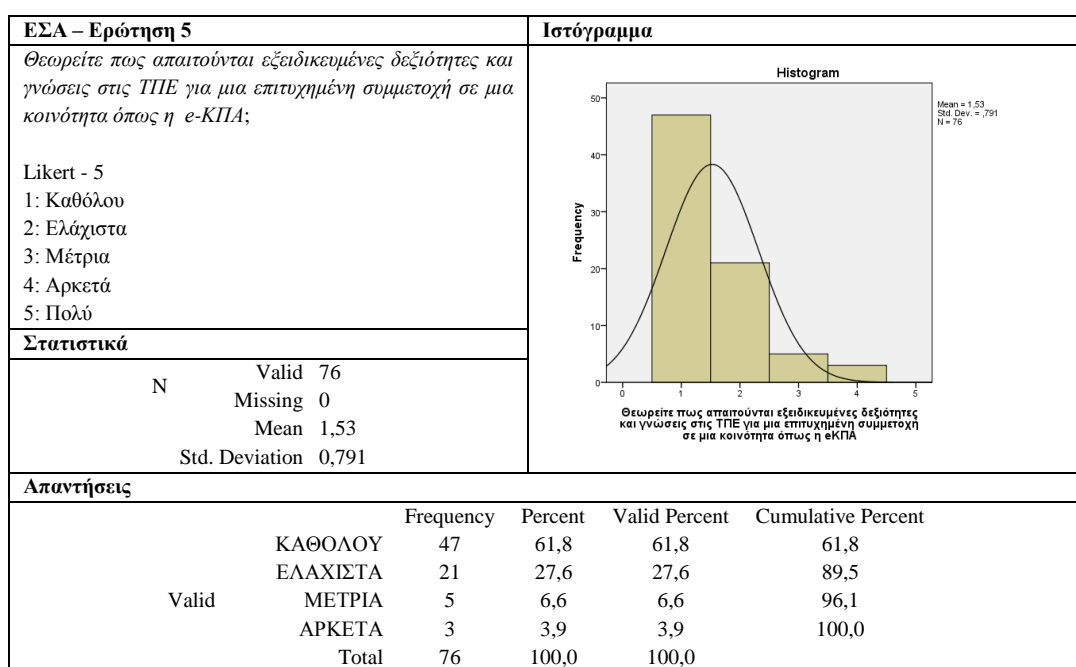
Λόγω του ότι δεν έχω λογαριασμό σε κοινωνικά δίκτυα (τύπου Facebook), έπρεπε να αντιληφθώ τη λειτουργία και τον τρόπο χειρισμού μιας τέτοιας πλατφόρμας. Αλλά σε μία εβδομάδα εξοικειώθηκα πλήρως.



Δεν αντιμετωπίσα κάποιο πρόβλημα όσον αφορά τη χρήση της εκΤΤΑ. Εξοικειώθηκα πολύ γρήγορα χωρίς καμία δυσκολία.

Στην αρχή αντιμετωπίσα μια δυσκολία σχετικά με το πως να ανεβάσω κάποια αρχεία και στο να εξοικειωθώ με το forum, αλλά την ξεπέρασα. Αυτό που ήταν κάπως ενοχλητικό ορισμένες φορές ήταν ότι όταν φάχναμε κάποιο αρχείο του διδάσκοντα σχετικό με το μάθημα και τις απαραίτητες σημειώσεις, "χανόμασταν" στα πολλά files, ή κάποιες φορές δεν άνοιγαν. Όμως γενικά ήταν εύκολη στη χρήση, αφού έμοιαζε και με άλλα κοινωνικά δίκτυα που χρησιμοποιούμε ήδη.

Στην ίδια λογική κινήθηκαν και οι απαντήσεις των φοιτητών/τριων στην ερώτηση 5 του ΕΣΑ.



Πίνακας 38 – ΕΣΑ Ερώτηση 5: Δεξιότητες & Γνώσεις για τη χρήση της e-ΚΠΑ

Ελάχιστοι από τους χρήστες ανέφεραν πως απαιτείται κάποια εξειδικευμένη δεξιότητα ή γνώση για την χρήση της e-ΚΠΑ, ως απάντηση στην ερώτηση 5.1 «*Αν ναι, αναφέρατε τις 3 σημαντικότερες*». Για παράδειγμα οι χρήστες έγραψαν:

Το μόνο που χρειάζεται πιστεύω είναι ο φοιτητής να έχει επαφή με τον υπολογιστή και να γνωρίζει να μπαίνει σε εφαρμογές και ιστοσελίδες. Επίσης, να φάχνει πληροφορίες στο Διαδίκτυο και να τις μεταφορτώνει στην κοινότητα.

Θεωρώ πως δεν χρειάζεται να έχει κανείς εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες στις ΤΠΕ για να συμμετέχει σε μια τέτοια κοινότητα. Αυτό αποδείχθηκε και από την πορεία την δικιά μου και των συμφοιτητών μου στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Για να μπορέσει κάποιος να συμμετέχει στην ηλεκτρονική πλατφόρμα εκρα χρειάζονται πολύ βασικές δεξιότητες όπως η πληκτρολόγηση κειμένου, το ανέβασμα αρχείων και η πλοήγηση στη συγκεκριμένο διαδικτυακό τόπο.

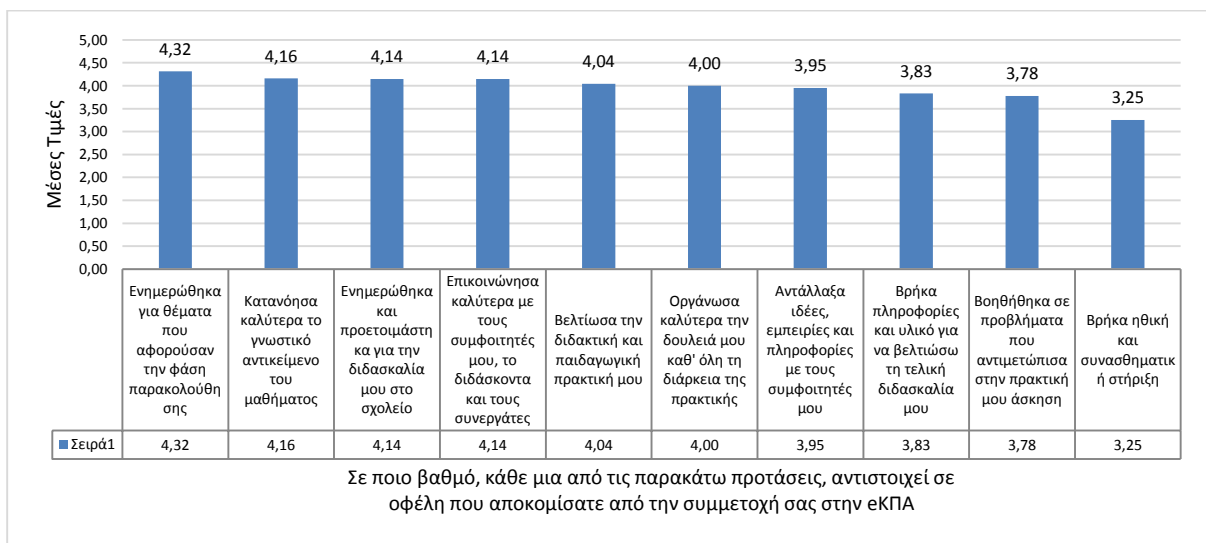
Επεξεργασία κειμένου, Χρήση διαδικτύου και χρήση του ηλεκτρονικό ταχυδρομείου, Δημιουργία Φακέλων/Καταλόγων και υποφακέλων/υποκαταλόγων.

Χειρισμός του υπολογιστή, σωστή χρήση του ίντερνετ, συνετή και αποτελεσματική αναζήτηση πληροφοριών στο ίντερνετ.

Για τη χρήση αυτής της Ηλεκτρονικής πλατφόρμας- και όχι μόνο - απαιτούνται βασικές δεξιότητες χρήσης αυτής, όπως η πλοήγηση στη σελίδα, τη πληκτρολόγηση απαντήσεων, η ικανότητα download και upload και η δημιουργία απλών και σύντομων blogs.

Γνώση χειρισμού των διάφορων δυνατοτήτων που προσέφερε η εκΠΑ, όπως: δεξιότητα στην ανάρτηση αρχείων, βίντεο και απαντήσεων στις εβδομαδιαίες ερωτήσεις και στο προσωπικό ημερολόγιο (blog). Καλή γνώση των ΤΠΕ, με σκοπό την καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία των μελών της κοινότητας μέσω των αναρτήσεων και του γόνιμου διαλόγου που αναπτυσσόταν στα πλαίσια της κοινότητας.

Στη συνέχεια, αναλύσαμε την ερώτηση 11 του ΕΣΑ, όπου οι φοιτητές/τριες δηλώνουν τα οφέλη που αποκόμισαν μέσα από την συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ (τύπου Likert-5 1: Καθόλου, 2: Ελάχιστα, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ). Στο επόμενο διάγραμμα, αποτυπώνονται οι μέσες τιμές των απαντήσεων των χρηστών.



Εικόνα 72 ΕΣΑ Ερώτηση 11: Οφέλη από την e-ΚΠΑ

Επίσης, στοιχεία που σχετίζονται με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αντλήσαμε και από μια πηγή δεδομένων εκτός αρχικού σχεδιασμού, δηλαδή από τις αναρτήσεις των χρηστών της e-ΚΠΑ στο Εβδομαδιαίο Θέμα 12 «**Παρουσιάστε και αναλύστε μια σημαντική εκπαιδευτική περίπτωση κατά τη διδασκαλία σας στο σχολείο (σύμφωνα με τα βήματα που παρουσιάζονται στο έντυπο Β).**» όπου σε ένα σύνολο 96 αναρτήσεων στο Forum, σε 66 από αυτές υπήρχε άμεση αναφορά στην e-ΚΠΑ. Από τα βασικότερα στοιχεία που επισημάνθηκαν από τους χρήστες ήταν η **ενδυνάμωση της επικοινωνίας και της ενημέρωσης** πάνω σε θέματα της πρακτικής άσκησης:

Έτσι λοιπόν με την έναρξη του εξαμήνου, μας ενημέρωσαν πως πρέπει να κάνουμε εγγραφή όλοι οι φοιτητές στην ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΤΠΑ). Μία πρωτότυπη κίνηση όπως πληροφορηθήκαμε που γινόταν στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Η ηλεκτρονική Κοινότητα μας έδωσε την δυνατότητα με τις διάφορες αναρτήσεις μας να επικοινωνούμε μεταξύ μας οι συμφοιτητές για να ανταλλάσσουμε όχι μόνο τις απόψεις μας αλλά και τις αγωνίες μας ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αλλά και την κριτική μας στάση απέναντι στα πράγματα, την προσμονή μας για την διδασκαλία στη τάξη, την αντίληψη μας για το επάγγελμα καθώς και για την άμεση ενημέρωσή μας σχετικά με τις εργασίες που είχαμε να εκτελέσουμε κάθε εβδομάδα και εντύπων χρήσιμων για την σωστή εκτέλεση κάθε βήματος. Ήταν όλα πολύ οργανωμένα οφείλω να πω από την πρώτη στιγμή αν και πελαχλώσαμε.

Κατά την έναρξη του εξαμήνου και στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης του μαθήματος «Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση» του κ. Σοφού γράφτηκα στην ηλεκτρονική κοινότητα του μαθήματος e-Κ.Τ.Α. Η δημιουργία αυτής της κοινότητας, αποτέλεσε σημαντική βοήθεια στο να κατανοήσουμε το περιεχόμενο του μαθήματος καλύτερα, αλλά και στο αντιληφθούμε ποιες ακριβώς είναι οι υποχρεώσεις μας. Σημαντική βοήθεια ήταν επίσης η άμεση επικοινωνία, τόσο με τους συμφοιτητές μας, όσο και με τους υπεύθυνους του μαθήματος. Καθ' όλη την πορεία του εξαμήνου απαντούσα στο e-Κ.Τ.Α τις εβδομαδιαίες ερωτήσεις, συμπληρώνω το ημερολόγιο και τα online ερωτηματολόγια που μας είχαν ζητηθεί και έκανα αναρτήσεις αρχείων που θεωρούσα σημαντικά για το μάθημα.

Επίσης, επισημάνθηκε η **στήριξη και βοήθεια** που προσέφερε στους φοιτητές/τριες:

Το πρώτο πράγμα που έκανα μετά το πρώτο μάθημα του κ. Σοφού ήταν να γραφτώ και εγώ στην ηλεκτρονική κοινότητα E-ΚΤΠΑ. Η κοινότητα αυτή θα έλυνε στο μέλλον πολλές μας απορίες αλλά και θα μας καθοδηγούσε σχετικά με το τι ακριβώς θα έπρεπε κάθε εβδομάδα να κάνουμε. Τις πρώτες μου εργασίες αποτέλεσαν οι απαντήσεις στα εβδομαδιαία θέματα που αναρτιόνταν καθώς και η καταγραφή του προσωπικού ημερολογίου (blog). Αρκετά ενδιαφέρουσα βρήκα και την δυνατότητα ανάρτησης αρχείων σχετικών με την συγκεκριμένη πρακτική και τα Νέα Μέσα καθώς μερικά από αυτά μου φάνηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα τόσο για την μικροδιδασκαλία όσο και για την διδασκαλία που πραγματοποιήσα στους μαθητές της Α' Δημοτικού.

Οι πρακτική Β φάσης του μαθήματος «Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση» ξεκίνησε με την εγγραφή μας στην ηλεκτρονική κοινότητα ΕΚΤΠΑ. Αυτό ήταν κάτι πρωτόγνωρο για μένα και τους συμφοιτητές μου. Αρχική επαφή μου με το πρόγραμμα ήταν οι απαντήσεις σε ερωτηματολόγια και στα εβδομαδιαία θέματα. Αυτό ήταν πολύ σημαντικό γιατί όχι μόνο αποτυπώναμε τις απόψεις μας αλλά μελετούσαμε και βλέπαμε το κάθε θέμα από όλες του τις πτυχές γιατί υπήρχαν και οι γνώμες και οι απόψεις των συμφοιτητών μας. Για αυτό βοήθησε πολύ θετικά στην όλη διαδικασία.

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως οι φοιτητές/τριες χαρακτήρισαν την e-ΚΠΑ ως μια **πρωτότυπη** διαδικασία:

Πρώτο μέλημά μου ήταν να εγγραφώ στην ηλεκτρονική κοινότητα κάτι που το βρήκα εξαιρετικά πρωτότυπο και ενδιαφέρον. Η ενασχόλησή μου με τα εβδομαδιαία θέματα με βοήθησε ώστε να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου στο θέμα διδασκαλία.

Οι πρακτικές ασκήσεις Β' φάσης στο μάθημα «Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και την Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση», ξεκίνησαν με την εγγραφή όλων των φοιτητών στην ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης (e-KPA). Ο σχεδιασμός αυτός ήταν μια πρωτότυπη και πρωτόγνωρη για εμάς εμπειρία. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα, σε εμάς τους φοιτητές, να ανταλλάξουμε απόψεις, να καταγράψουμε τις εμπειρίες και να μιλάμε για θέματα που μας μας απασχολούσαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Παράλληλα όμως, τονίστηκε και μια αρνητική διάσταση της e-KΠΑ, δηλαδή ο **φόρτος εργασίας και το άγχος** που συνεπαγόταν αυτό:

Η δημιουργία της συγκεκριμένης πλατφόρμας πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα καινοτομία, η οποία χρήζει συγχαρητηρίων. Αρχικά έγινε η ενημέρωσή μας γι' αυτήν και η εγγραφή και στη συνέχεια κληθήκαμε να γίνουμε ενεργά μέλη της. Κάθε εβδομάδα απαντούσα στην εκάστοτε ερώτηση. Ήμουν συνεπής και ακριβής σε όλες τις απαιτήσεις που υπήρχαν. Μπορώ να πω ότι βοηθήθηκα αρκετά ωστόσο η διαδικασία ήταν χρονοβόρα και κάποιες φορές αρκετά απαιτητική.

Η πρακτική άσκηση Β' Φάσης του κ. Σοφού αυτό το εξάμηνο ξεκίνησε με το πρώτο μας μάθημα όπου ενημερωθήκαμε για την ηλεκτρονική πλατφόρμα ΕΚΤΑ και για τον οδηγό της πρακτικής άσκησης που είχε τα πάντα αναλυμένα μέσα. Πρώτο βήμα ήταν η εγγραφή μας στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και η γνωριμία με το εργαλείο αυτό. Αρχικά μπορώ να πω ότι αγχώθηκα υπερβολικά με τις απαιτήσεις του μαθήματος και παράλληλα με τις απαιτήσεις των υπόλοιπων πρακτικών. Απλά χρειαζόταν ένα καλό πρόγραμμα ώστε να μπουν σε μία σειρά. Κάθε βδομάδα μπαίναμε στο ΕΚΤΑ για να ενημερωθούμε για τυχόν νέα του μαθήματος, για ηλεκτρονικές σημειώσεις, ερωτήσεις που έπρεπε να απαντηθούν και εργασίες που έπρεπε να παραδοθούν.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των χρηστών στα παραπάνω ερωτήματα, επιβεβαιώνεται η ύπαρξη από την μεριά των φοιτητών/τριών των περισσότερων σχεδόν από τα **Κίνητρα Συμμετοχής** σε μια ΔΚΠ (Kostas & Sofos, 2012) (Πίνακας 39).

Κίνητρα Συμμετοχής			
Επαγγελματική Ανάπτυξη		Προσωπική Ανάπτυξη	
Επαγγελματικές προκλήσεις	✓	Συναισθηματική στήριξη	✓
Βελτίωση ποιότητας διαδικασιών	✓	Μη τυπικές μαθησιακές διαδικασίες	✓
Πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον	✓	Μείωση χρόνου ολοκλήρωσης εργασιών	-
Ανάπτυξη συνεργιών	✓	Δημιουργικότητα και καινοτομία	-
Μείωση μαθησιακής καμπύλης	-	Ομότιμες σχέσεις και κοινωνική δικτύωση	✓
Διαμοιρασμός Πληροφοριών και Πηγών		Δεοντολογία	
Απαντήσεις σε ερωτήματα	✓	Αναγνωρισιμότητα	-
Δημιουργία δικτύου ειδικών	-	Αλτρουισμός	✓
Πρόωθηση καλών πρακτικών	✓	Κοινές αξίες & στόχοι	✓
Επαναχρησιμοποίηση πόρων	✓		
Διαμοιρασμός γνώσεων	✓		

Πίνακας 39 – e-KΠΑ: Κίνητρα Συμμετοχής

## 10.4 Ερ3: Ποια ήταν η επίδραση της e-ΚΠΑ και του Ολιστικού Μοντέλου στην πρακτική άσκηση;

Η ερώτηση 12 «Ποια επίδραση είχε η e-ΚΠΑ και οι υπηρεσίες της στο τρόπο που οργανώσατε την πρακτική σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας με αναφορά σε κάθε μια από τις 3 φάσεις των πρακτικών: 1) Παρακολούθηση, 2) Μικροδιδασκαλία, 3) Διδασκαλία;» αντανάκλα την γενική αντίληψη των φοιτητών για το αν και πώς η e-ΚΠΑ επίδρασε στο τρόπο που τελικά οι φοιτητές/τριες εργάστηκαν στην πρακτική τους άσκηση.

Τα γενικά σχόλια των χρηστών μέσα στις απαντήσεις τους ανέδειξαν την e-ΚΠΑ ως ένα μέσο ενδυνάμωσης της επικοινωνίας και συνεργασίας, επίλυσης αποριών και ενημέρωσης μέσα από διαμοιρασμό πόρων και εμπειριών με αποτέλεσμα την καλύτερη οργάνωση και προετοιμασία της προσωπικής εργασίας των φοιτητών/τριων, όπως ενδεικτικά παρουσιάζονται παρακάτω:

*Η eΚΠΑ με βοήθησε στην οργάνωσή μου. Καταρχάς, μπορούσα οποιαδήποτε στιγμή να μοιραστώ απορίες με συμφοιτητές μου και να μοιράζομαι εμπειρίες και ιδέες μαζί τους. Επίσης, η ανάρτηση των αρχείων που χρειαζόμασταν για τις πρακτικές βοήθησαν κατά 5 στην οργάνωση και την ομαδοποίηση όλων των εργασιών. Ακόμη, το eΚΠΑ βοήθησε στο να βρω και να γνωρίσω τις συμφοιτήτριες με τις οποίες έπρεπε να συνεργαστώ και διευκόλυνε τον τρόπο επικοινωνίας μας. Τέλος, οι σημειώσεις, τα βίντεο, και όλα τα αρχεία που έχουν αναρτηθεί πιστεύω ότι είναι αξιοσημείωτα και πως εάν κάποιος τα παρακολουθεί έχει αν κερδίσει πολλά!*

*Σε κάθε μια από τις φάσεις των πρακτικών η eΚΠΑ με τις οδηγίες και τις πληροφορίες που παρείχε βοήθησε ώστε να κατανοήσω τις ανάγκες και τους στόχους που έπρεπε να εξυπηρετηθούν. Σε κάθε φάση μπορούσα να βρίσκω απαντήσεις στα ερωτήματα και τις απορίες μου, είτε μέσω των συμφοιτητών μου, είτε μέσω του διδάσκοντος και των συνεργατών του και με τον τρόπο αυτό κατάφερα να ανταποκριθώ στις διαφορετικές απαιτήσεις που είχε η κάθε ξεχωριστή φάση των πρακτικών.*

*Και για τις 3 φάσεις των πρακτικών η κοινότητα ήταν σημαντική. Έγινε ανταλλαγή απόψεων, λύθηκαν απορίες που είχαν δημιουργηθεί, υπήρχε υλικό που μπορούσαμε να μελετήσουμε και με αυτό βοηθηθήκαμε σε όλες τις φάσεις.*

*Γόνιμη ανταλλαγή ιδεών και απόψεων με τα μέλη της Εκπα και εύρεση υλικού για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις και των τριών φάσεων.*

*Καθοδήγηση και άμεση ενημέρωση, παροχή όλων των απαραίτητων πληροφοριών.*

Επιπρόσθετα, κάνοντας χρήση **Ανοικτής Κωδικοποίησης (Open/Initial Coding)** (Saldana, 2009), σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής αναλύει τα ποιοτικά δεδομένα σε διακριτά τμήματα, τα εξετάζει προσεκτικά και τα συγκρίνει συνεχώς προσπαθώντας να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές (Strauss & Corbin, 1998), διακρίναμε βασικά θέματα (*themes*) στα δεδομένα. Η ανάλυση των απαντήσεων ανέδειξε την διαφοροποίηση της συμβολής της e-ΚΠΑ ανά φάση πρακτικής, αποτέλεσμα που συνάδει και με την κατανομή των δραστηριοτήτων των χρηστών.



Παρακολούθηση	Μικροδιδασκαλία	Διδασκαλία
Προσωπικό Ημερολόγιο (16)	Επίλυση Αποριών/Καθοδήγηση (23)	Επίλυση Αποριών/Καθοδήγηση (20)
Ενημέρωση/Πληροφόρηση (13)	Διαμοιρασμός Χρήσιμου Υλικού/Βίντεο ΜΔ (20)	Διαμοιρασμός Χρήσιμου Υλικού/Πηγών (15)
Επίλυση Αποριών/Καθοδήγηση (11)	Καλύτερη Οργάνωση Εργασίας (13)	Καλύτερη Οργάνωση Διδασκαλίας (12)
Επικοινωνία (8)	Ενημέρωση/Πληροφόρηση (11)	Ενημέρωση/Πληροφόρηση (8)
Διαμοιρασμός Εμπειριών/Ιδεών/Απόψεων (8)	Έμπνευση (8)	Επικοινωνία (7)
Καλύτερη Οργάνωση Εργασίας (8)	Ανατροφοδότηση/Αναστοχασμός (7)	Διαμοιρασμός Εμπειριών/Ιδεών/Απόψεων (5)
Προβληματισμός (3)	Κατανόηση Διαδικασίας ΜΔ (5)	Συναισθηματική Στήριξη (3)
Καμία Επίδραση (2)	Προσωπικό Ημερολόγιο (2)	Παραδείγματα (2)
	Επικοινωνία (2)	Προβληματισμός (2)
		Προσωπικό Ημερολόγιο (2)
		Έμπνευση (1)
		Καμία Επίδραση (1)

Πίνακας 40 – ΕΣΑ: Ερώτηση 12 Επίδραση e-ΚΠΑ ανά φάση πρακτικής

Στην **Φάση Παρακολούθησης** οι χρήστες δίνουν έμφαση στη χρήση του **Blog** για την καταγραφή των προσωπικών τους εμπειριών και απόψεων από τη σχολική τάξη αλλά και για να «αφουγκραστούν» τις σκέψεις των συναδέλφων τους, ώστε να ενημερωθούν, συγκρίνουν και αξιολογήσουν την πραγματικότητα με πιο σφαιρικό τρόπο, όπως για παράδειγμα αναφέρουν παρακάτω κάποιοι χρήστες:

*Και στις τρεις φάσεις των πρακτικών η εκΤΤΑ και οι υπηρεσίες της με βοήθησαν κυρίως στην ανταλλαγή απόψεων και ιδεών με τους συμφοιτητές μου και στην οργάνωσή μου ανεβάζοντας εβδομαδιαίως blog για το τι έγινε την εβδομάδα που πέρασε. Αυτό το τελευταίο ήταν ιδιαίτερο χρήσιμο και τον τελικό προσωπικό μου αναστοχασμό και αξιολόγηση!*

*Η εκΤΤΑ συντέλεσε χωρίς αμφιβολία σημαντικά στην οργάνωση των τριών παραπάνω φάσεων. Επίσης το ότι μπορούσαμε να αναρτούμε στο blog τις καθημερινές μας εμπειρίες και πρόοδο ήταν κάτι που έδινε κουράγιο και επιμονή.*

*Τα εργαλεία που μας δόθηκαν σχετικά με την παρακολούθηση μέσα από την εκΤΤΑ ήταν χρήσιμα όπως και οι εμπειρίες που αποτυπώθηκαν στα blog για την οργάνωση της πρακτικής μας.*

*Μέσα από την εκΤΤΑ είχα την δυνατότητα να ενημερωθώ για το σχολείο που θα εκπονούσαμε την πρακτική μας άσκηση, να καταγράψω τις εμπειρίες μου από την πρώτη κιάλας επαφή που είχα με το σχολείο αυτό, και να ενημερώνομαι και να τις συγκρίνω με παρατηρήσεις των συμφοιτητών μου.*

*Μπορούσαμε μέσα από το ημερολόγιο να μοιραστούμε τις εντυπώσεις μας με τους υπόλοιπους συμφοιτητές μας και να διαβάσουμε τις δικές τους.*

Στη **Φάση Μικροδιδασκαλιών** οι χρήστες δίνουν έμφαση στην επίλυση αποριών σχετικά με τη διαδικασία και στον διαμοιρασμό βίντεο, αφού μέσω της ανάρτησης παλιότερων βιντεοσκοπημένων μικροδιδασκαλιών είχαν την δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα αυτή την τεχνική και να



προετοιμασθούν καλύτερα για την δική τους, ενώ εν συνεχεία η ανάρτηση των δικών τους μικροδιδασκαλιών οδήγησε σε μια ομότιμη αξιολόγηση τους από τα μέλη της e-ΚΠΑ, όπως για παράδειγμα αναφέρουν παρακάτω κάποιοι χρήστες:

*Στη φάση της μικροδιδασκαλίας, είχα τη δυνατότητα μέσω της e-ΚΤΤΑ να παρακολουθήσω τα βιντεάκια των μικροδιδασκαλιών που παρουσιάστηκαν, να σχολιάσω ένα από αυτά και να πάρω ιδέες για την οργάνωση της μικροδιδασκαλίας μου.*

*Με βοήθησε ώστε να παρακολουθήσω και άλλες μικροδιδασκαλίες που παρουσιάστηκαν στο μάθημα και να βελτιώσω την δική μου μικροδιδασκαλία!*

*Πληροφόρηση και καθοδήγηση για την δημιουργία της μικροδιδασκαλίας μας, καθώς και εμπέδωση της όλης διαδικασίας.*

*Υπήρχε το κατάλληλο υλικό καθώς και ένα βοηθητικό παράδειγμα το οποίο μας βοήθησε να δημιουργήσουμε τη μικροδιδασκαλία μας, που ήταν κάτι καινούργιο για εμάς.*

*Μέσα από την eΚΤΤΑ είχα την δυνατότητα να εκφράσω τις διάφορες απορίες μου σχετικά με την μικροδιδασκαλία που έπρεπε να δημιουργήσω, να κατεβάσω μια υποδειγματική μικροδιδασκαλία όπως και άλλα σημαντικά για αυτήν αρχεία, να συνομιλήσω με συμφοιτητές με το θέμα και να ενημερωθώ για τις ώρες παρακολούθησης των Μικροδιδασκαλιών από τους συμφοιτητές μου.*

**Στη Φάση Διδασκαλίας** οι χρήστες **δίνουν έμφαση στην επίλυση αποριών και στο υλικό που έχει αναρτηθεί στην κοινότητα** και αφορά προσχέδια διδασκαλίας και οδηγίες και στην **επικοινωνία**, ενώ η συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ στις 2 προηγούμενες φάσεις έχει δημιουργήσει ήδη ένα βοηθητικό υπόβαθρο, όπως για παράδειγμα αναφέρουν παρακάτω κάποιοι χρήστες:

*Με βοήθησε στο σχεδιασμό της διδασκαλίας μου αφού και πάλι έπαιρνα πληροφορίες και έπαιρνα και μελετούσα τα αρχεία που ανέβαζε ο διδάσκων αλλά και οι συμφοιτητές μου.*

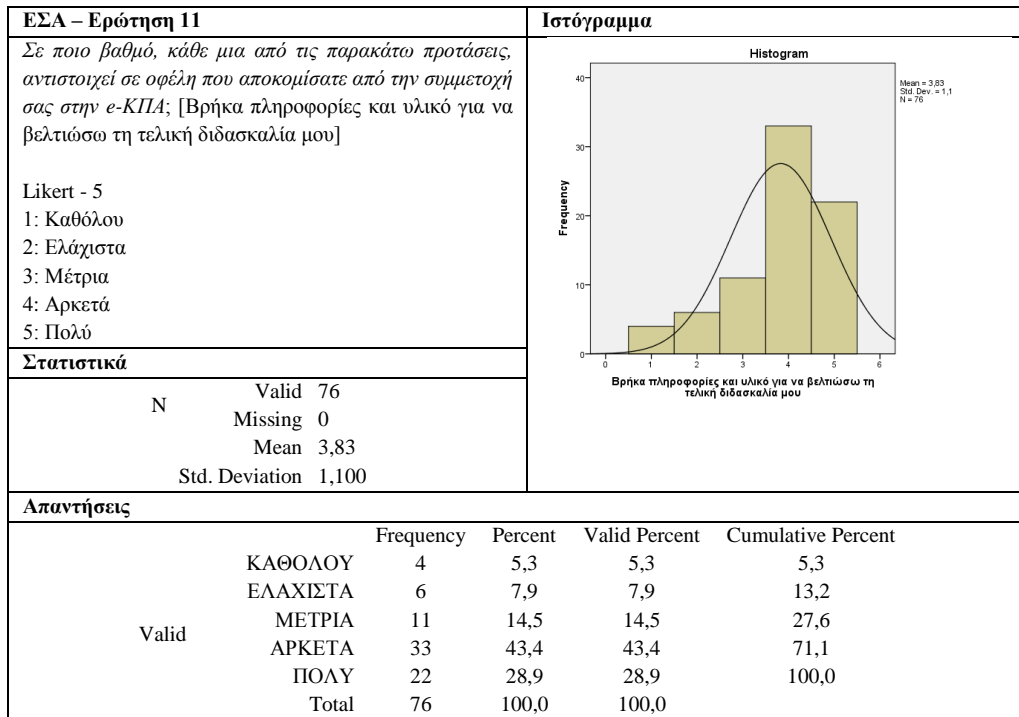
*Το ΕΚΤΤΑ με βοήθησε να βρω πηγές για την διδασκαλία μου και μέσω του blog να δω τα προβλήματα των διδασκαλιών που υπήρχαν σε άλλους φοιτητές, έτσι ώστε να μπορέσω να βρω λύσεις σε περίπτωση που εμφανιζόταν σε μένα.*

*Το προσχέδιο, τα εβδομαδιαία θέματα, το chat με τους συμφοιτητές μου, η συμβουλευτική του διδάσκοντα και της βοηθού και τα files, με βοήθησαν για το σχεδιασμό της διδασκαλίας μου.*

*Όλες οι προηγούμενες φάσεις οδήγησαν στη διασφάλιση μιας άρτιας προετοιμασίας και μας έδωσαν σημαντικά στοιχεία για τη σύσταση της τάξης επιτυχημένης διδασκαλίας.*

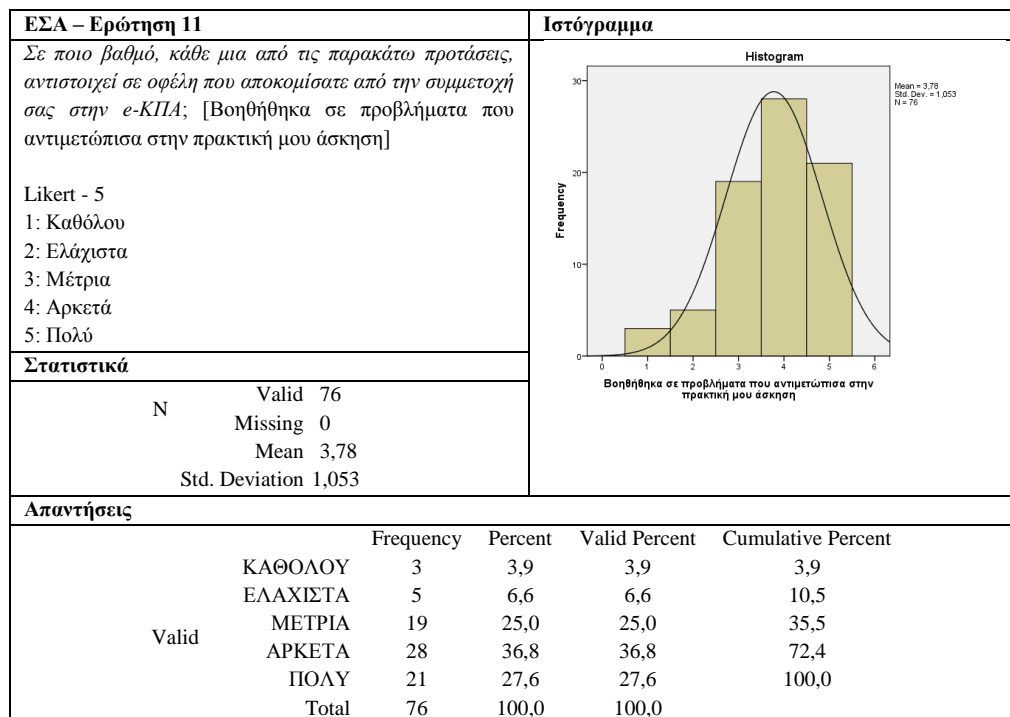
*Έφτασα στη διδασκαλία μου έχοντας δει και σκεφτεί πράγματα που διαφορετικά δε θα είχα κάνει δίνοντας μου τη δυνατότητα τελικά για ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα*

Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών στην ερώτηση 11 του ΕΣΑ όπως παρουσιάζεται παρακάτω και αφορούν ουσιαστικά την Φάση Διδασκαλίας, όπου το 72,3 % των ερωτηθέντων θεωρεί πως σε ένα βαθμό αρκετά έως πολύ, **η συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ τους βοήθησε να βρουν υλικό και πληροφορίες για να βελτιώσουν την διδασκαλία τους στην τάξη.**



Πίνακας 41 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Πληροφορίες και υλικό για τη διδασκαλία

Το γεγονός πως οι φοιτητές δήλωσαν ότι η e-ΚΠΑ πρωτίστως τους βοήθησε στην επίλυση αποριών και αποτέλεσε μέσο καθοδήγησης, συνάδει και με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση 11 του ΕΣΑ.



Πίνακας 42 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Αντιμετώπιση προβλημάτων

Ομοίως, παρατηρούμε πως οι χρήστες δηλώνουν πως η e-ΚΠΑ επίδρασε στην καλύτερη οργάνωση της εργασίας και αποτυπώνεται στις απαντήσεις τους στην ερώτηση 11 του ΕΣΑ.



ΕΣΑ – Ερώτηση 11		Ιστόγραμμα																																							
<p>Σε ποιο βαθμό, κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις, αντιστοιχεί σε οφέλη που αποκομίζατε από την συμμετοχή σας στην e-ΚΠΑ; [Οργάνωσα καλύτερα την δουλειά μου καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής]</p> <p>Likert - 5 1: Καθόλου 2: Ελάχιστα 3: Μέτρια 4: Αρκετά 5: Πολύ</p>																																									
<p><b>Στατιστικά</b></p> <p>N Valid 76 Missing 0 Mean 4,00 Std. Deviation 0,966</p>																																									
<p><b>Απαντήσεις</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> <th>Valid Percent</th> <th>Cumulative Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>ΚΑΘΟΛΟΥ</td> <td>1</td> <td>1,3</td> <td>1,3</td> <td>1,3</td> </tr> <tr> <td>ΕΛΑΧΙΣΤΑ</td> <td>5</td> <td>6,6</td> <td>6,6</td> <td>7,9</td> </tr> <tr> <td>ΜΕΤΡΙΑ</td> <td>14</td> <td>18,4</td> <td>18,4</td> <td>26,3</td> </tr> <tr> <td>ΑΡΚΕΤΑ</td> <td>29</td> <td>38,2</td> <td>38,2</td> <td>64,5</td> </tr> <tr> <td>ΠΟΛΥ</td> <td>27</td> <td>35,5</td> <td>35,5</td> <td>100,0</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>76</td> <td>100,0</td> <td>100,0</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3	1,3	1,3	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	5	6,6	6,6	7,9	ΜΕΤΡΙΑ	14	18,4	18,4	26,3	ΑΡΚΕΤΑ	29	38,2	38,2	64,5	ΠΟΛΥ	27	35,5	35,5	100,0		Total	76	100,0	100,0	
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent																																				
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3	1,3	1,3																																				
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	5	6,6	6,6	7,9																																				
	ΜΕΤΡΙΑ	14	18,4	18,4	26,3																																				
	ΑΡΚΕΤΑ	29	38,2	38,2	64,5																																				
	ΠΟΛΥ	27	35,5	35,5	100,0																																				
	Total	76	100,0	100,0																																					

Πίνακας 43 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Οργάνωση εργασίας

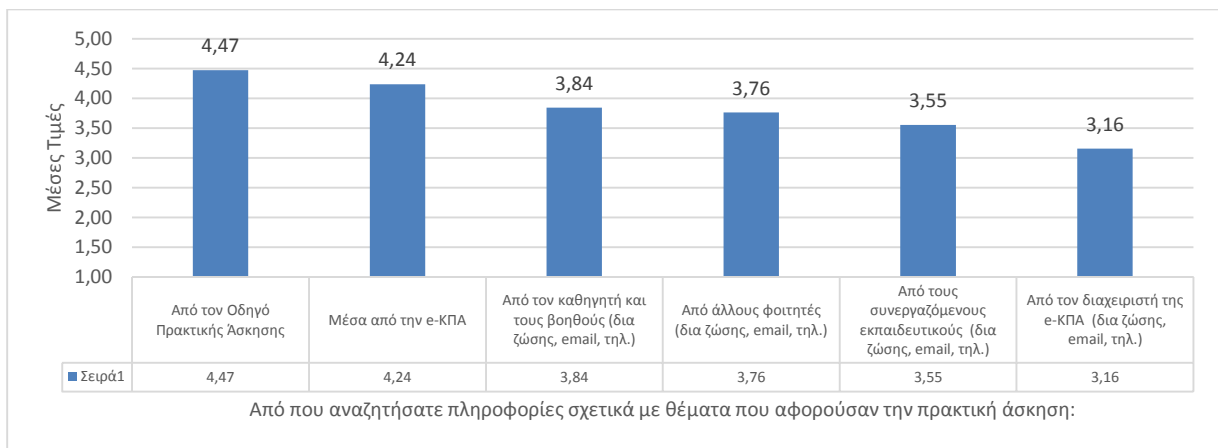
Συνολικά, αναφορικά με τη Φάση Διδασκαλίας, αποτυπώνεται σε ποσοστό 75% πως η συμμετοχή στην e-ΚΠΑ τελικά βοήθησε τους φοιτητές/τριες να κάνουν καλύτερη διδασκαλία στη τάξη.

ΕΣΑ – Ερώτηση 11		Ιστόγραμμα																																							
<p>Σε ποιο βαθμό, κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις, αντιστοιχεί σε οφέλη που αποκομίζατε από την συμμετοχή σας στην e-ΚΠΑ; [Βελτίωσα την διδακτική και παιδαγωγική πρακτική μου]</p> <p>Likert - 5 1: Καθόλου 2: Ελάχιστα 3: Μέτρια 4: Αρκετά 5: Πολύ</p>																																									
<p><b>Στατιστικά</b></p> <p>N Valid 76 Missing 0 Mean 4,04 Std. Deviation 1,051</p>																																									
<p><b>Απαντήσεις</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> <th>Valid Percent</th> <th>Cumulative Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>ΚΑΘΟΛΟΥ</td> <td>3</td> <td>3,9</td> <td>3,9</td> <td>3,9</td> </tr> <tr> <td>ΕΛΑΧΙΣΤΑ</td> <td>3</td> <td>3,9</td> <td>3,9</td> <td>7,9</td> </tr> <tr> <td>ΜΕΤΡΙΑ</td> <td>13</td> <td>17,1</td> <td>17,1</td> <td>25,0</td> </tr> <tr> <td>ΑΡΚΕΤΑ</td> <td>26</td> <td>34,2</td> <td>34,2</td> <td>59,2</td> </tr> <tr> <td>ΠΟΛΥ</td> <td>31</td> <td>40,8</td> <td>40,8</td> <td>100,0</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>76</td> <td>100,0</td> <td>100,0</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	3	3,9	3,9	3,9	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	3,9	3,9	7,9	ΜΕΤΡΙΑ	13	17,1	17,1	25,0	ΑΡΚΕΤΑ	26	34,2	34,2	59,2	ΠΟΛΥ	31	40,8	40,8	100,0		Total	76	100,0	100,0	
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent																																				
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	3	3,9	3,9	3,9																																				
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	3,9	3,9	7,9																																				
	ΜΕΤΡΙΑ	13	17,1	17,1	25,0																																				
	ΑΡΚΕΤΑ	26	34,2	34,2	59,2																																				
	ΠΟΛΥ	31	40,8	40,8	100,0																																				
	Total	76	100,0	100,0																																					

Πίνακας 44 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Βελτίωση διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής

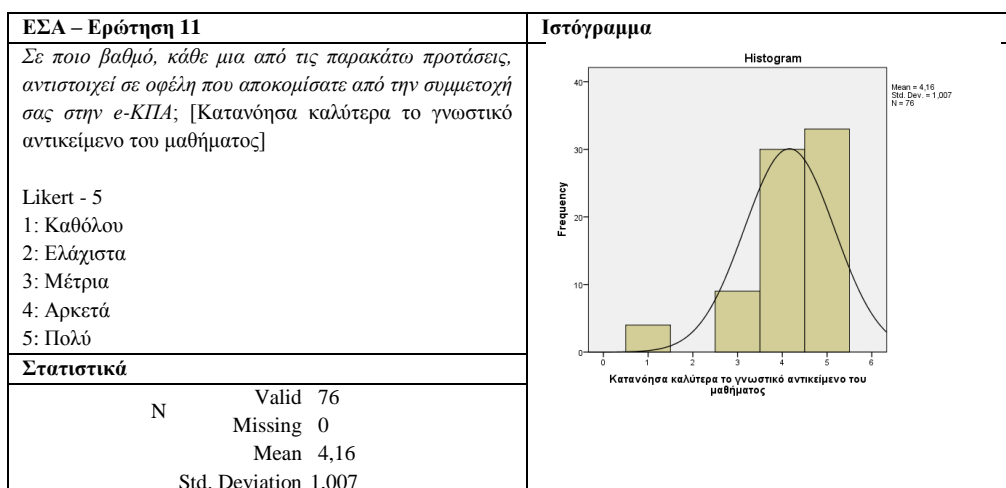
Επίσης, οι φοιτητές/τριες ερωτήθηκαν με ποιο τρόπο κυρίως αναζήτησαν πληροφορίες που αφορούσαν την πρακτική άσκηση, ώστε να διαπιστωθεί αν η κοινότητα επηρέασε ή όχι αυτή την

διαδικασία. Στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 73) παρουσιάζεται η μέση τιμή των απαντήσεων τους στην ερώτηση 10 του ΕΣΑ και συμπεραίνουμε πως το βασικότερο σημείο αναφοράς των φοιτητών/τριων κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης ήταν το **έντυπο του Οδηγού Πρακτικής** (Mean: 4,47, Std. Deviation: 0,663) το οποίο αποτέλεσε σημαντικό βοήθημα, περιγράφοντας με λεπτομέρεια βήμα προς βήμα όλη την διαδικασία της πρακτικής και επεξηγώντας με ακρίβεια τις εργασίες και τα παραδοτέα των φοιτητών/τριων και αμέσως μετά η **ηλεκτρονική κοινότητα** (Mean: 4,24, Std. Deviation: 0,814), γεγονός το οποίο ήδη έχει καταγραφεί από την ποιοτική ανάλυση τόσο των σχετικών ανοικτών ερωτήσεων του ΕΣΑ όσο και από τις αναρτήσεις των χρηστών. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός πως οι λοιπές παραδοσιακοί μέθοδοι επικοινωνίας (δια ζώσης, email, τηλ.) ήρθαν «δεύτερες» στην επιλογή των φοιτητών/τριων, γεγονός το οποίο συνάδει και με την προσωπική εμπειρία του υπεύθυνου της πρακτικής άσκησης, του ερευνητή και της αποσπασμένης εκπαιδευτικού, κατά την διάρκεια του εξαμήνου.



Εικόνα 73 ΕΣΑ Ερώτηση 10: Τρόποι αναζήτησης πληροφοριών από φοιτητές/τριες

Η αξία της e-ΚΠΑ ως μέσο πληροφόρησης ενισχύεται και από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριων στην ερώτηση 11 του ΕΣΑ (Πίνακας 45), όπου φαίνεται πως η ηλεκτρονική κοινότητα βοήθησε πολύ τους χρήστες στο να κατανοήσουν το ίδιο το περιεχόμενο του μαθήματος.



Απαντήσεις		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	4	5,3	5,3	5,3
	ΜΕΤΡΙΑ	9	11,8	11,8	17,1
	ΑΡΚΕΤΑ	30	39,5	39,5	56,6
	ΠΟΛΥ	33	43,4	43,4	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Πίνακας 45 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Κατανόηση γνωστικού αντικειμένου μαθήματος

Τέλος, η αντίληψη των φοιτητών/τριων για το πώς το **Ολιστικό Μοντέλο επίδρασε στη διαδικασία της πρακτικής και στην δική τους εργασία**, αποτυπώνεται στην ερώτηση 14 του ΕΣΑ. Αρχικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα, μετά την ανάλυση περιεχομένου και την ποσοτικοποίηση των απαντήσεων σε 4 βασικές κατηγορίες, προκύπτει πως η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών/τριων που απάντησαν το ερωτηματολόγιο (55/77, 71,43) θεωρεί πως το Ολιστικό Μοντέλο τους βοήθησε στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους.

ΕΣΑ – Ερώτηση 14	Ιστόγραμμα												
<p><i>Το στοχαστικό μοντέλο πρακτικής άσκησης των τριών φάσεων (που διευκολύνθηκε μέσω της eΚΠΑ) σας βοήθησε στο σχεδιασμό της διδασκαλίας σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας με αναφορά σε κάθε μια από τις 3 φάσεις των πρακτικών: 1) Παρακολούθηση, 2) Μικροδιδασκαλία, 3) Διδασκαλία;</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ανοικτά ερωτήματα.</li><li>• Έγινε ποσοτικοποίηση.</li></ul>													
<table border="1"><thead><tr><th>ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ</th><th>ΔΕΝ ΒΟΗΘΗΣΕ</th><th>ΒΟΗΘΗΣΕ ΛΙΓΟ</th><th>ΒΟΗΘΗΣΕ</th></tr></thead><tbody><tr><td>9</td><td>3</td><td>6</td><td>55</td></tr><tr><td>11,69%</td><td>3,90%</td><td>7,79%</td><td>71,43%</td></tr></tbody></table>	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΔΕΝ ΒΟΗΘΗΣΕ	ΒΟΗΘΗΣΕ ΛΙΓΟ	ΒΟΗΘΗΣΕ	9	3	6	55	11,69%	3,90%	7,79%	71,43%	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΔΕΝ ΒΟΗΘΗΣΕ	ΒΟΗΘΗΣΕ ΛΙΓΟ	ΒΟΗΘΗΣΕ										
9	3	6	55										
11,69%	3,90%	7,79%	71,43%										

Πίνακας 46 – ΕΣΑ Ερώτηση 14: Επίδραση Στοχαστικού Μοντέλου

Στη **Φάση Παρακολούθησης**, οι φοιτητές/τριες δηλώνουν πως το Ολιστικό Μοντέλο τους **βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα το σχολικό περιβάλλον και τις ανάγκες των μαθητών** μέσα από τα εργαλεία παρατήρησης και ανάλυσης που τους εφοδίασε, όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

*είχαμε τη δυνατότητα να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο της τάξης, τους μαθητές, το επίπεδο τους και τις υποδομές του*

*με βοήθησε να καταλάβω το κλίμα της τάξης, το επίπεδο των μαθητών, τις συνθήκες της τάξης για να διαμορφώσω τη διδασκαλία μου*

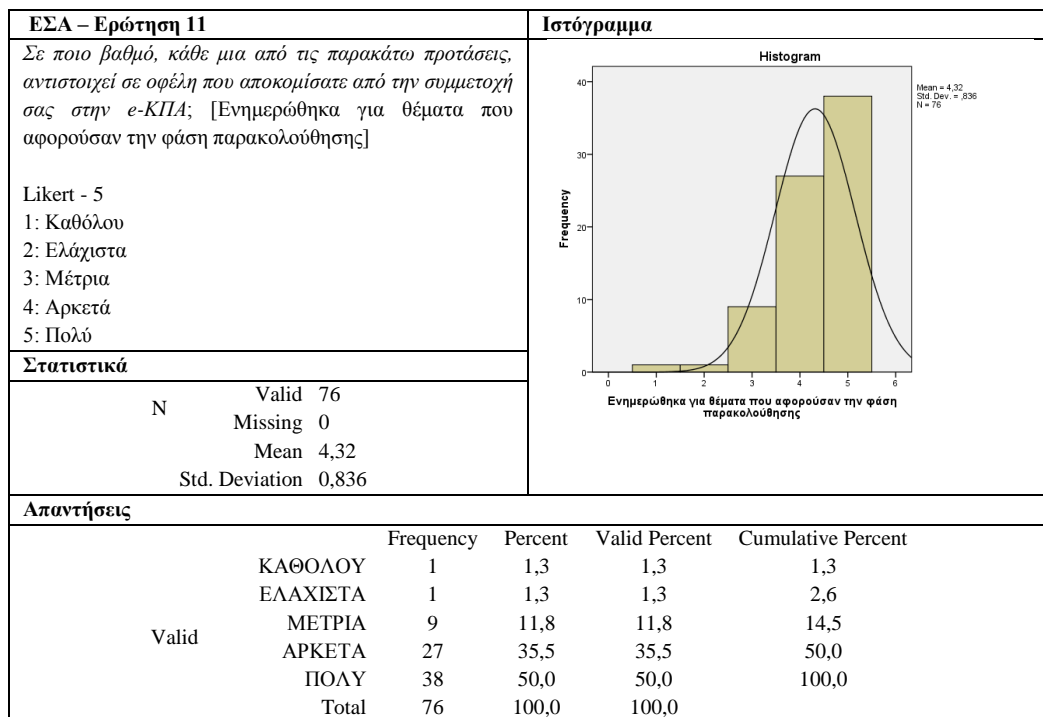
*ήρθαμε σε επαφή με τους μαθητές, την εκπαιδευτικό/μέντορα και τη σχολική μονάδα. Είχαμε έτσι τη δυνατότητα, να έχουμε μια γνωριμία και πληροφόρηση για το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης, αντιληφθήκαμε το επίπεδο των μαθητών και την εξοικείωσή τους με τα Νέα Μέσα, καθώς και το διδακτικό στυλ της διδάσκουσας και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και της αίθουσας ειδικότερα*

ήταν πολύ σημαντική αφού μέσω αυτής είχαμε την ευκαιρία να κατανοήσουμε το επίπεδο της τάξης, τις γνώσεις τους αναφορικά με τα Νέα Μέσα και να δημιουργήσουμε μια καλή και όμορφη σχέση μαζί τους. Όλα αυτά ήταν πολύ σημαντικά για την μετέπειτα διδασκαλία μας

με βοήθησαν γιατί ήρθα σε επαφή με το περιβάλλον του σχολείου και τους μαθητές και είχα προετοιμαστεί για το που θα γίνει η διδασκαλία μου

η παρουσία μου μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος με έκανε να δω πρώτα από όλα πως διεξάγεται το μάθημα στη συγκεκριμένη τάξη, πόσο παρακολουθούν τα παιδιά, τι τους ενδιαφέρει και τι όχι. Ακόμη και κυρίως με τη βοήθεια των ερωτηματολογίων μου δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσω τα παιδιά και αυτά εμένα πράγμα που με έκανε να νιώσω τελικά λιγότερο άγχος όταν έκανα τη διδασκαλία μου

Αυτό συνάδει και με τις απαντήσεις των φοιτητών στην ερώτηση 11, δηλαδή για το βαθμό στον οποίο **ενημερώθηκαν** για θέματα που αφορούσαν την φάση παρακολούθησης μέσα από την e-ΚΠΑ, όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα.



Πίνακας 47 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Ενημέρωση στη φάση παρακολούθησης

Στη **Φάση Μικροδιδασκαλίας**, οι φοιτητές/τριες δηλώνουν πως το Ολιστικό Μοντέλο κυρίως τους **βοήθησε να αποκτήσουν τις δεξιότητες και να εξοικειωθούν με την τεχνική της ΜΔ και να μπορέσουν έτσι να οργανώσουν καλύτερα την διδασκαλία τους**, όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

είχαμε την ευκαιρία να μάθουμε σχετικά με την οργάνωση και τη διαχείριση ενός γνωστικού αντικειμένου σε καθορισμένο και σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, μας δόθηκε η δυνατότητα παρακολούθησης και κριτικής προσέγγισης μιας Μικροδιδασκαλίας από ομάδες συμφοιτητών μας. Η εμπειρία αυτή ήταν καθ' όλα διαφορετική, πρωτότυπη

και ενδιαφέρουσα με βοήθησε να δω διδακτικές τεχνικές και μοντέλα διδασκαλίας στην πρακτική εφαρμογή τους

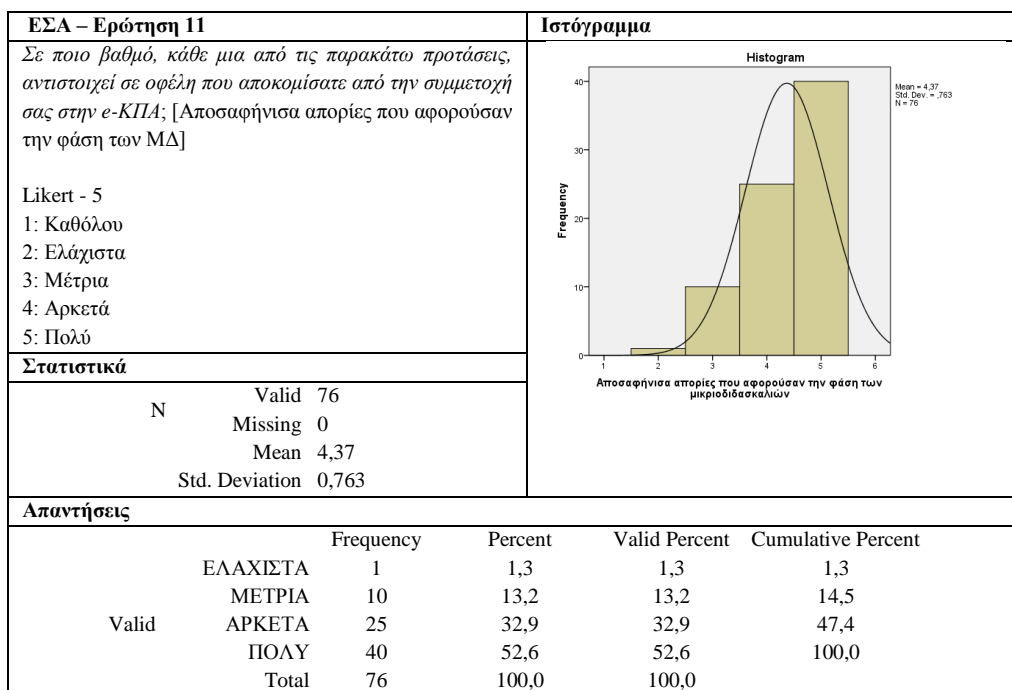
κατανοήσαμε ποια θα πρέπει να είναι η δομή μιας ολοκληρωμένης διδασκαλίας και ποιες προϋποθέσεις πρέπει να ικανοποιεί

συντέλεσε στην καλύτερη προετοιμασία μου για την οργάνωση της διδασκαλίας. Η κοινότητα του ΕΚΤΤΑ με βοήθησε να κατανοήσω τι είναι ΜΔ και τι ακριβώς πρέπει να κάνω

Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και εκπόνησης - παρουσίασης της μικροδιδασκαλίας μας, άρχισα να σκέπτομαι μαζί με την ομάδα μου, όλες τις πιθανές απορίες των συμφοιτητών μου ή τις ενδεχόμενες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζαν, με σκοπό την καλύτερη οργάνωση και δόμηση της μικροδιδασκαλίας μας. Αυτό το εγχείρημα, συνέβαλε σημαντικά στο μετέπειτα σχεδιασμό της διδασκαλίας μας.

Είχα την δυνατότητα να εντοπίσω δυνατά και αδύναμα σημεία των μικροδιδασκαλιών, ώστε να μπορέσω να οργανώσω καλύτερα την διδασκαλία μου (Videos) και να αναζητήσω εκπαιδευτικό υλικό (Links)

Αυτό συνάδει και με τις απαντήσεις των φοιτητών στην ερώτηση 11, δηλαδή για το βαθμό στον οποίο **αποσαφήνισαν** απορίες για θέματα που αφορούσαν την φάση μικροδιδασκαλιών μέσα από την e-ΚΠΑ, όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα.



Πίνακας 48 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Αποσαφήνιση αποριών στη φάση παρακολούθησης

Στη **Φάση Διδασκαλίας**, οι φοιτητές/τιρες αναφέρουν πως **ήδη έχουν προετοιμασθεί από τις 2 φάσεις** που προηγήθηκαν:

Μέσω των δύο πρώτων, και των συμβουλευτικών συναντήσεων, πραγματοποίησα την πρώτη μου διδασκαλία νιώθοντας πολύ έγερση για τον εαυτό και τη δουλειά μου.

Έχοντας παρακολουθήσει στην τάξη που θα πραγματοποιούσα τη διδασκαλία μου, μου ήταν πιο εύκολο να δομήσω και να οργανώσω μια διδασκαλία στηριζόμενη στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, η οργάνωση της μικροδιδασκαλίας με βοήθησε πολύ στην οργάνωση της δικής μου διδασκαλίας, εφόσον η μικροδιδασκαλία αποτελούσε μια προσομοίωση διδασκαλίας.

με έκανε να καταλάβω πως δομείται μία διδασκαλία, πως πρέπει να είναι οι στόχοι που θα θέτονται, πως θα πραγματοποιούνται, πως διαχειριζόμαστε τον σχολικό χρόνο και μετά την παρουσίαση εντόπισα ορισμένα λάθη τα οποία προσπαθήσα να μην επαναλάβω στην διδασκαλία

με βοήθησε να αντιληφθώ την πραγματικότητα

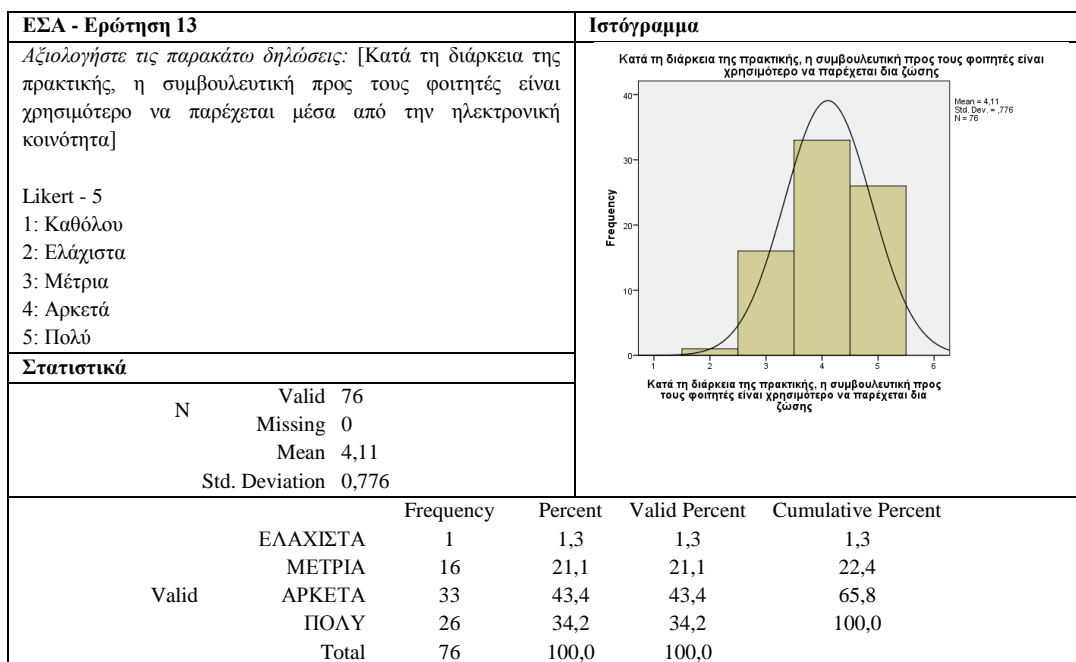
με βοήθησε στο να μπορέσω να οργανώσω το δικό μου μάθημα μ' έναν τρόπο που συνδυάζει τη μάθηση με τις ΤΠΕ και μου παρέιχε το κατάλληλο υλικό, ώστε να γίνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο

Αυτό συνάδει και με τις απαντήσεις των φοιτητών στην ερώτηση 11, δηλαδή για το βαθμό στον οποίο προετοιμάστηκαν για την διδασκαλία τους στην φάση διδασκαλιών μέσα από την e-ΚΠΑ, όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα.

ΕΣΑ – Ερώτηση 11		Ιστόγραμμα			
Σε ποιο βαθμό, κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις, αντιστοιχεί σε οφέλη που αποκομίσσατε από την συμμετοχή σας στην e-ΚΠΑ; [Ενημερώθηκα και προετοιμάστηκα για την διδασκαλία μου στο σχολείο ]		<p>Mean = 4,14 Std. Dev. = ,89 N = 76</p>			
Likert - 5 1: Καθόλου 2: Ελάχιστα 3: Μέτρια 4: Αρκετά 5: Πολύ					
<b>Στατιστικά</b>					
N	Valid 76 Missing 0				
	Mean 4,14				
	Std. Deviation 0,890				
<b>Απαντήσεις</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3	1,3	1,3
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1	1,3	1,3	2,6
	ΜΕΤΡΙΑ	16	21,1	21,1	23,7
	ΑΡΚΕΤΑ	26	34,2	34,2	57,9
	ΠΟΛΥ	32	42,1	42,1	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

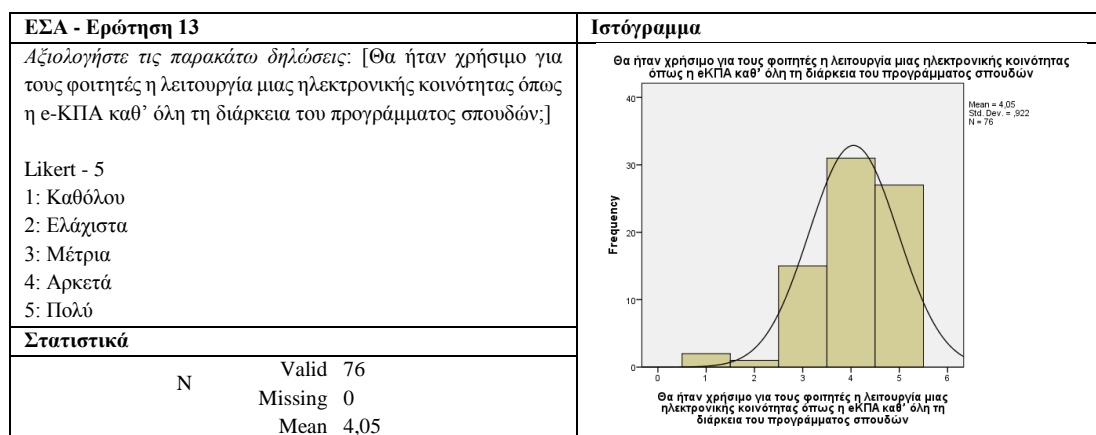
Πίνακας 49 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Προετοιμασία για τη φάση διδασκαλίας

Σημαντικό στοιχείο επίσης, αποτελεί το γεγονός πως οι φοιτητές/τιρες δήλωσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό πως προτιμούν, η συμβουλευτική από το διδάσκοντα και τους συνεργάτες, να είναι δια ζώσης και όχι με ηλεκτρονικά μέσα, όπως αποτυπώνεται στην ερώτηση 12.



Πίνακας 50 – ΕΣΑ Ερώτηση 12: e-ΚΠΑ vs. παραδοσιακών τρόπων επικοινωνίας

Η διαπίστωση αυτή σχετίζεται κατά την άποψη μας με το γεγονός πως ο σχεδιασμός της έρευνας δεν περιλάμβανε δράσεις για online συμβουλευτική διότι αφενός δεν ήταν ερευνητικό ζητούμενο και αφετέρου απαιτούσε διαφορετική τεχνολογική υποδομή με έμφαση σε σύγχρονη επικοινωνία με ήχο και εικόνα, υποδομή που την περίοδο που διενεργήθηκε η έρευνα δεν είχε ακόμα αναπτυχθεί<sup>54</sup> από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Έτσι, οι φοιτητές/τριες ως μόνο σημείο αναφορά είχαν την «κλασική» διαζώσης συμβουλευτική με τον διδάσκοντα και την αποσπασμένη εκπαιδευτικό. Τέλος, ως μια ένδειξη ολικής αποδοχής της e-ΚΠΑ από τους φοιτητές και ως συμπέρασμα που ήδη είχε διαφανεί από την πιλοτική έρευνα, αποτελεί η διαπίστωση πως **οι φοιτητές/τριες θα επιθυμούσαν το μοντέλο της e-ΚΠΑ να επεκτεινόταν σε όλο το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος**, σύμφωνα με τις απαντήσεις στην ερώτηση 13 του ΕΣΑ.



<sup>54</sup> Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου έχει αναπτύξει υποδομή web-based teleconferencing βάση του συστήματος ανοικτού λογισμικού BigBlueButton, με το οποίο μπορεί να υποστηρίξει μεγάλο αριθμό συνεδριών τηλεδιάσκεψης με ήχο και εικόνα, διαμοιρασμό οθόνης, κ.λ.π.. το σύστημα αυτό θα μπορούσε δυνητικά (αν ήταν διαθέσιμο το Χειμ. Εξ. 2012-13) να χρησιμεύσει ως μέσο τηλε-συμβουλευτικής, παράλληλα με την e-ΚΠΑ.

Std. Deviation		0,922			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	2	2,6	2,6	2,6
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1	1,3	1,3	3,9
	ΜΕΤΡΙΑ	15	19,7	19,7	23,7
	ΑΡΚΕΤΑ	31	40,8	40,8	64,5
	ΠΟΛΥ	27	35,5	35,5	100,0
	Total		76	100,0	100,0

Πίνακας 51 – ΕΣΑ Ερώτηση 13: e-ΚΠΑ και πρόγραμμα σπουδών

Σε άμεση σχέση με το βαθμό που η e-ΚΠΑ και το Ολιστικό Μοντέλο επηρέασαν την πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριων βρίσκονται οι απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της «Κλίμακας Εμπειριών και Αντιλήψεων για την Πρακτική στη Διδασκαλία» το οποίο συμπληρώθηκε στην αρχή και στο τέλος της πρακτικής άσκησης, διότι οι τρεις από τις πέντε υπο-κλίμακες, δηλαδή η **Μαθησιακή & Επαγγελματική Ανάπτυξη (LPD)**, τα **Κοινωνικο-συναισθηματικά Ζητήματα (SEA)** και η **Υποστήριξη και Επίβλεψη (SRS)**, αποτυπώνουν την μεταβολή της αντίληψης τους σε ζητήματα που άπτονται της προσωπικής τους ανάπτυξης και βελτίωσης σε αυτή τη συγκεκριμένη περίοδο.

Σε σύνολο 165 μελών, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στην αρχή της πρακτικής από 142 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 86,06% και στο τέλος της πρακτικής από 93 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 56,36%. Η ανάλυση των στοιχείων έγινε με χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics v.21. Μεταξύ των μέσων τιμών έναρξης και λήξης του εξαμήνου διενεργήθηκε έλεγχος *Paired Samples t-Test* για αλληλοεξαρτώμενα δείγματα, αφού πρόκειται για τους ίδιους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά σε 2 διαφορετικές συνθήκες (αρχή-τέλος εξαμήνου) και ουσιαστικά πρόκειται για έλεγχο των μέσων τιμών των 2 δειγμάτων (*pre-post test*) (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Στον Πίνακα 52 παρουσιάζεται η κατανομή των αποτελεσμάτων για κάθε μια από τις υπο-κλίμακες, στην έναρξη και τέλος του εξαμήνου. Υψηλές τιμές αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα θετικής αντίληψης των φοιτητών ή λιγότερες δυσκολίες κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Υπο-κλίμακας	Έναρξη εξαμήνου		Τέλος εξαμήνου		t-Test		
	Mean	SD	Mean	SD	T	df	p
Μαθησιακή & επαγγελματική ανάπτυξη (LPD)	21,75 (3,11)	5,62	23,37 (3,34)	2,52	-2,58	92	,011
Κοινωνικο-συναισθηματικά ζητήματα (SEA)	36,35 (2,59)	11,00	42,33 (3,02)	5,60	-4,94	92	,000
Υποστήριξη και επίβλεψη (SRS)	24,84 (2,76)	9,35	29,67 (3,30)	4,44	-4,51	92	,000

Πίνακας 52 – Κλίμακα ΙΕΡΤΡ: Αποτελέσματα t-Test στις υπο-κλίμακες

- **Μαθησιακή και επαγγελματική ανάπτυξη (LPD):** Αξιολογούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις δεξιότητες και γνώσεις που αναπτύσσονται κατά την πρακτική, οι διαφοροποιήσεις και επάρκεια των μαθησιακών εμπειριών, κ.λ.π. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά** ( $p=0,011 < 0,05$ ), γεγονός που καταδεικνύει



ότι οι φοιτητές μετά την πραγματοποίηση των πρακτικών ασκήσεων θεωρούν ότι τόσο οι επαγγελματικές τους δεξιότητες όσο και οι γνώσεις τους αυξήθηκαν σημαντικά σε σχέση με την περίοδο πριν από την έναρξη της πρακτικής άσκησης.

- **Κοινωνικο-συναισθηματικά ζητήματα (SEA):** Αξιολογείται η επίδραση της πρακτικής στην ζωή των φοιτητών, π.χ. αυτό-εκτίμηση, καθημερινότητα, κ.λ.π. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,000 < 0,05$ )**, αποτέλεσμα που καταδεικνύει ότι η συμμετοχή στις πρακτικές ασκήσεις, βοήθησε στη βελτίωση της κοινωνικό-συναισθηματικής τους κατάστασης με σημείο αναφοράς το επαγγελματικό πεδίο.
- **Υποστήριξη/επίβλεψη (SRS):** Αξιολογείται το επίπεδο ικανοποίησης των φοιτητών από τους καθηγητές, το υποστηρικτικό προσωπικό, τις υποδομές, τις υπηρεσίες, κ.λ.π. κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,000 < 0,05$ )**, γεγονός που καταδεικνύει ότι η ικανοποίησή τους από την υποστήριξη και επίβλεψη στην πρακτική άσκηση ήταν στην πράξη καλύτερη από ότι αρχικά αναμενόταν.

Το γεγονός πως σε αντίθεση με την έρευνα των Cairnes & Almeida (2005), όπου οι υπο-κλίμακες **Κοινωνικο-Συναισθηματικά Ζητήματα (SEA)** και **Υποστήριξη & Επίβλεψη (SRS)** δεν παρουσίασαν διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, στην περίπτωση μας παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση, αποτελώντας ένδειξη αυξημένης ικανοποίησης των φοιτητών σε σχέση με το επίπεδο υποστήριξης που είχαν κατά την διάρκεια της πρακτικής, την βοήθεια και καθοδήγηση που έλαβαν από το Πανεπιστήμιο και το Σχολείο, κάτι το οποίο έδρασε θετικά στην ψυχολογία τους, στην αυτό-εκτίμηση τους και γενικότερα βελτίωσε την αντίληψη τους περί καθημερινότητας της πρακτικής άσκησης. Βασικός λόγος στον οποίο μπορεί να οφείλεται αυτή η σημαντική διαφοροποίηση είναι η διαμεσολάβηση της πρακτικής άσκησης μέσω της ηλεκτρονικής κοινότητας, γεγονός το οποίο επαληθεύεται από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της eΚΠΑ και συγκεκριμένα με το βαθμό επίδρασης της συμμετοχής στην κοινότητα, στο οποίο καταγράφονται μεταξύ άλλων, ως σημαντικότερες η παροχή βοήθειας & καθοδήγησης, ο διαμοιρασμός χρήσιμου εκπαιδευτικού περιεχομένου, η ενημέρωση και πληροφόρηση, η καλύτερη οργάνωση της προσωπικής εργασίας και η διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Στην ίδια λογική, ελέγχθηκε και η επίδραση της πρακτικής άσκησης στο επίπεδο του TPACK των φοιτητών/τριων μεταξύ έναρξης και λήξης του εξαμήνου. Σε σύνολο 165 μελών, το ερωτηματολόγιο μέτρησης του TPACK συμπληρώθηκε στην αρχή της πρακτικής από 156 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 94,54% και στο τέλος της πρακτικής από 98 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 59,4%. Η ανάλυση των στοιχείων (Πίνακας 53) έγινε με χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics v.21. Μεταξύ των μέσων τιμών έναρξης και λήξης του εξαμήνου διενεργήθηκε έλεγχος *Paired Samples t-Test* για αλληλοεξαρτώμενα δείγματα, αφού πρόκειται για τους ίδιους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά

σε 2 διαφορετικές συνθήκες (αρχή-τέλος εξαμήνου) και ουσιαστικά πρόκειται για έλεγχο των μέσων τιμών των 2 δειγμάτων (*pre-post test*) (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

	Έναρξη εξαμήνου		Τέλος εξαμήνου		t-Test		
	Mean	SD	Mean	SD	T	df	p
TK	3,4392	,74152	3,8521	,68239	-3,853	97	,000
CK	3,5999	,58094	3,7314	,59265	-1,627	97	,107
PK	3,9083	,54930	4,1052	,57638	-2,502	97	,014
PCK	3,5808	,75181	3,7873	,65043	-2,394	97	,019
TCK	3,5571	,68350	3,7985	,60112	-2,690	97	,008
TPK	3,9934	,55611	4,1995	,50993	-2,689	97	,008
TPACK	3,6574	,64073	3,9519	,53216	-3,484	97	,001

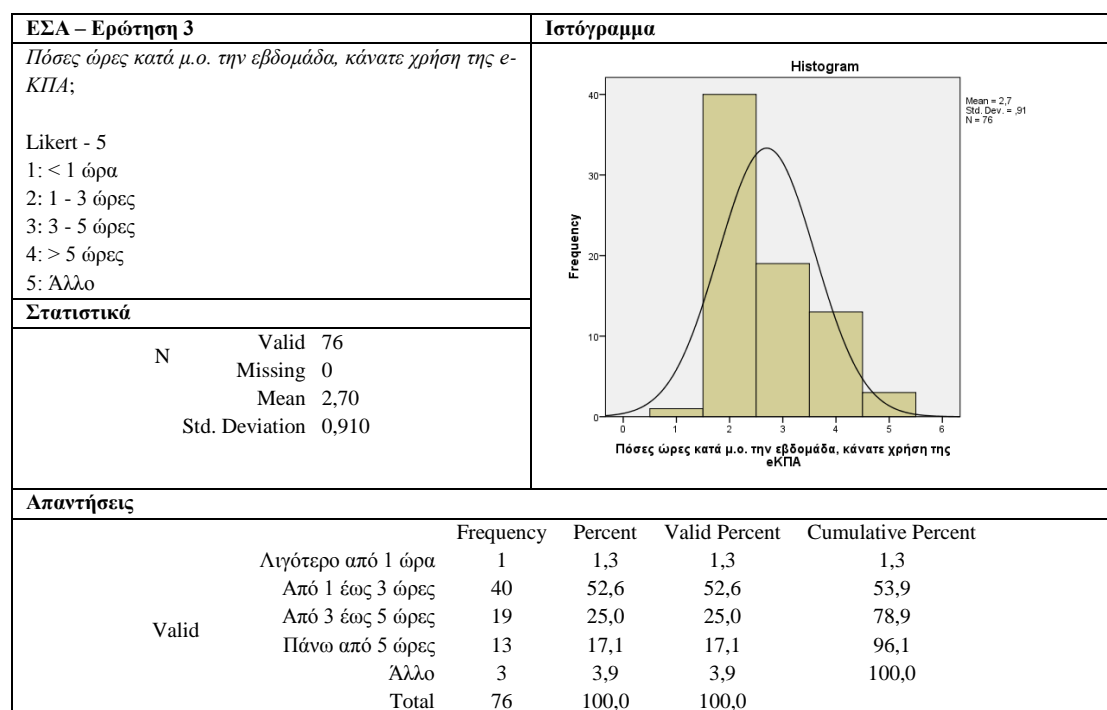
Πίνακας 53 – Κλίμακα TPACK: Αποτελέσματα t-Test

- **TK – Technological Knowledge:** Σχετίζεται με την έννοια της ευχέρειας (*fluency*) στη χρήση των ΤΠΕ. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,000 < 0,05$ )**, αποτέλεσμα που καταδεικνύει ότι η συμμετοχή στις πρακτικές ασκήσεις, βοήθησε τους φοιτητές/τριες να βελτιώσουν τα επίπεδα του ψηφιακού γραμματισμού τους.
- **CK – Content Knowledge:** Αφορά την γνώση των αντικειμένων προς διδασκαλία. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, αναφορικά με τη γνώση του αντικειμένου.
- **PK – Pedagogical Knowledge:** Αφορά το επίπεδο γνώσεων σε σχέση με τις πρακτικές ή μεθόδους της διδασκαλίας και της μάθησης. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,014 < 0,05$ )**, αποτέλεσμα που καταδεικνύει ότι η συμμετοχή στις πρακτικές ασκήσεις, βοήθησε τους φοιτητές/τριες να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στα παιδαγωγικά.
- **PCK – Pedagogical Content Knowledge:** Ταυτίζεται με την προσέγγιση του Shulman περί παιδαγωγικής γνώσης εφαρμόσιμης σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,019 < 0,05$ )**, αποτέλεσμα που καταδεικνύει ότι η συμμετοχή στις πρακτικές ασκήσεις, βοήθησε τους φοιτητές/τριες να βελτιώσουν τους τρόπους εφαρμογής των παιδαγωγικών τους γνώσεων επί συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.
- **TCK – Technological Content Knowledge:** Αφορά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής τεχνολογίας βάση σωστών εκπαιδευτικών αναγκών, προδιαγραφών και των περιορισμών ή δυνατοτήτων τους για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,008 < 0,05$ )**, αποτέλεσμα που καταδεικνύει ότι η συμμετοχή στις πρακτικές ασκήσεις, βοήθησε τους φοιτητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα την επίδραση της τεχνολογίας στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, καθώς και των περιορισμών ή δυνατοτήτων που παρέχει το γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με την χρήση της τεχνολογίας.

- **TPK – Technological Pedagogical Knowledge:** Αφορά τις παιδαγωγικές δυνατότητες (*affordances*) και περιορισμούς των τεχνολογικών εργαλείων. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά** ( $p=0,008 < 0,05$ ), αποτέλεσμα που καταδεικνύει ότι η συμμετοχή στις πρακτικές ασκήσεις, βοήθησε τους φοιτητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.
- **TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge:** Αφορά συνολικά την κατανόηση της σχέσης της διδασκαλίας με την τεχνολογία. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά** ( $p=0,001 < 0,05$ ), αποτέλεσμα που καταδεικνύει ότι η συμμετοχή στις πρακτικές ασκήσεις, βοήθησε τους φοιτητές/τριες να ενδυναμώσουν την αντίληψη τους για την σχέση τεχνολογίας και διδακτικής πρακτικής.

## 10.5 Ερ4: Αναπτύχθηκε επικοινωνία & συνεργασία μεταξύ των μελών;

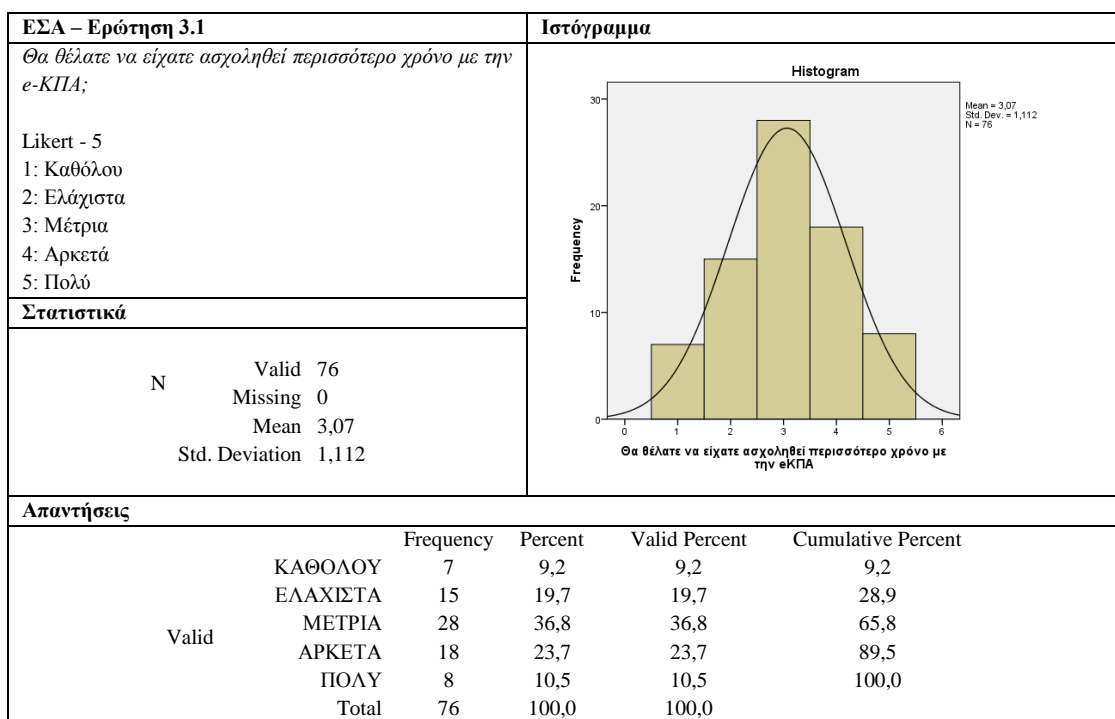
Αρχικά, αναλύσαμε την ερώτηση 3 και 3.1 του ΕΣΑ που αφορά τον χρόνο χρήσης της e-ΚΠΑ από τα μέλη, ως ένδειξη του βαθμού αποδοχής και ενσωμάτωσης της κοινότητας στην καθημερινή εργασία των φοιτητών/τριων κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης τους.



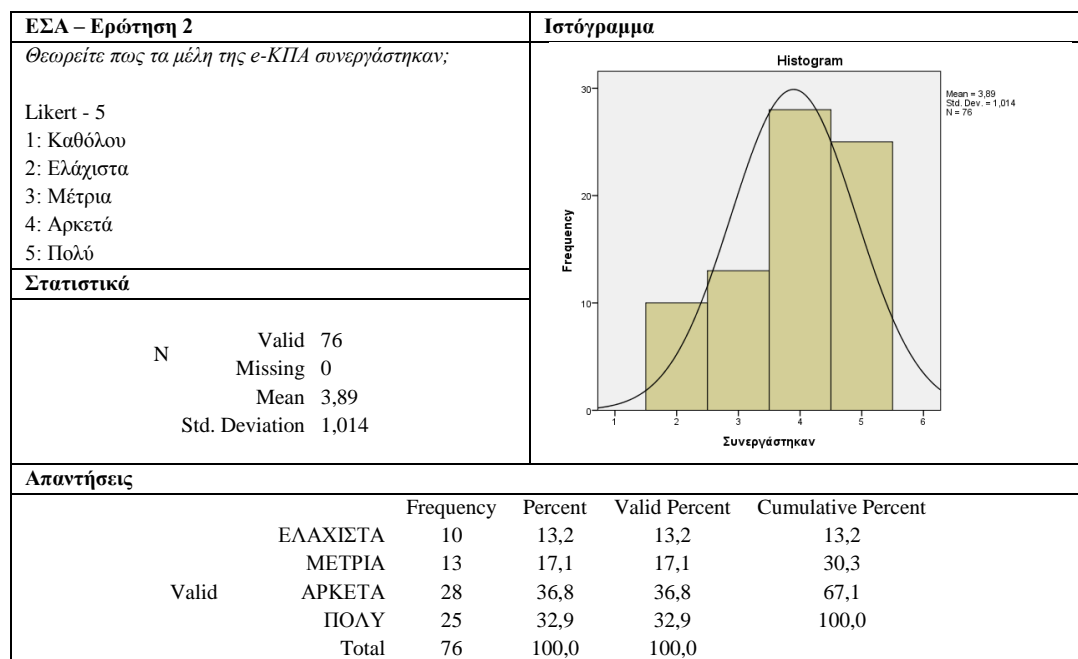
Πίνακας 54 – ΕΣΑ Ερώτηση 3: Χρόνος χρήσης της e-ΚΠΑ

Παρατηρούμε πως η χρήση της e-ΚΠΑ, δεδομένου του φόρτου εργασίας της πρακτικής λόγω του Ολιστικού Μοντέλου αλλά και των υπολοίπων υποχρεώσεων των φοιτητών στα υπόλοιπα μαθήματα του εξαμήνου, κινήθηκε σε υψηλά επίπεδα με **Μέση Τιμή 2,7 ώρες ανά εβδομάδα**, ενώ οι χρήστες δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό πως θα ήθελαν να είχαν ασχοληθεί περισσότερο με την e-ΚΠΑ, παρ' όλο

που η ανάλυση ανέδειξε ως ένα από τα αρνητικά τον υψηλό φόρτο εργασίας λόγω της συμμετοχής στην κοινότητα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 55. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί μια σαφή ένδειξη της **θετικής ανταπόκρισης και αποτίμησης της κοινότητας από τους χρήστες**, έχοντας ταυτόχρονα κατανοήσει τον βαθμό δυσκολίας αυτού του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

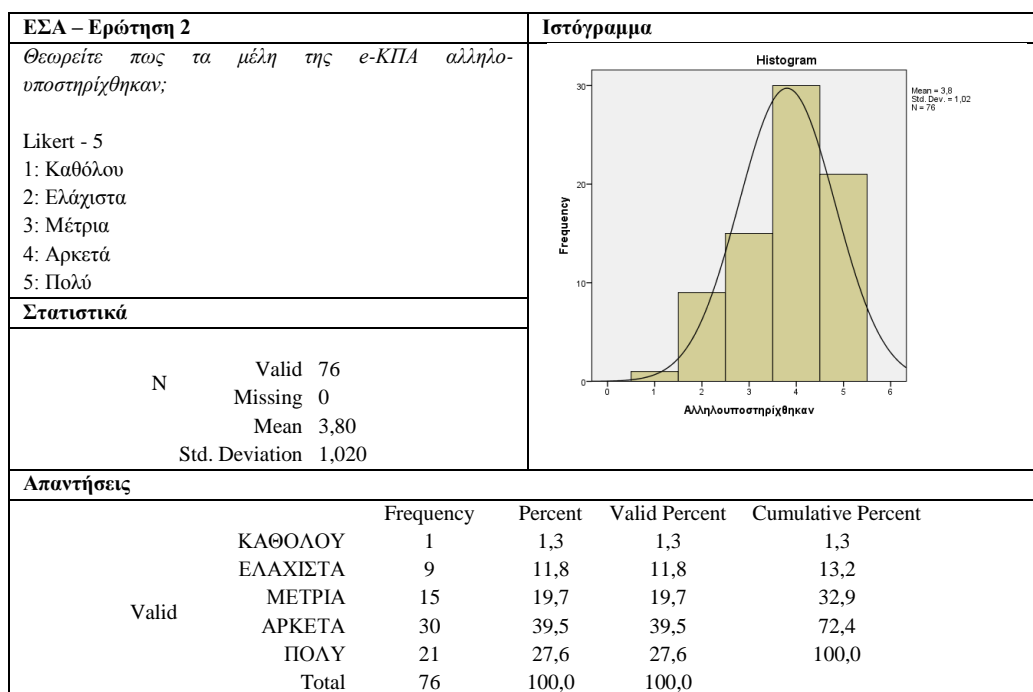


Πίνακας 55 – ΕΣΑ Ερώτηση 3.1: Χρόνος χρήσης της e-ΚΠΑ

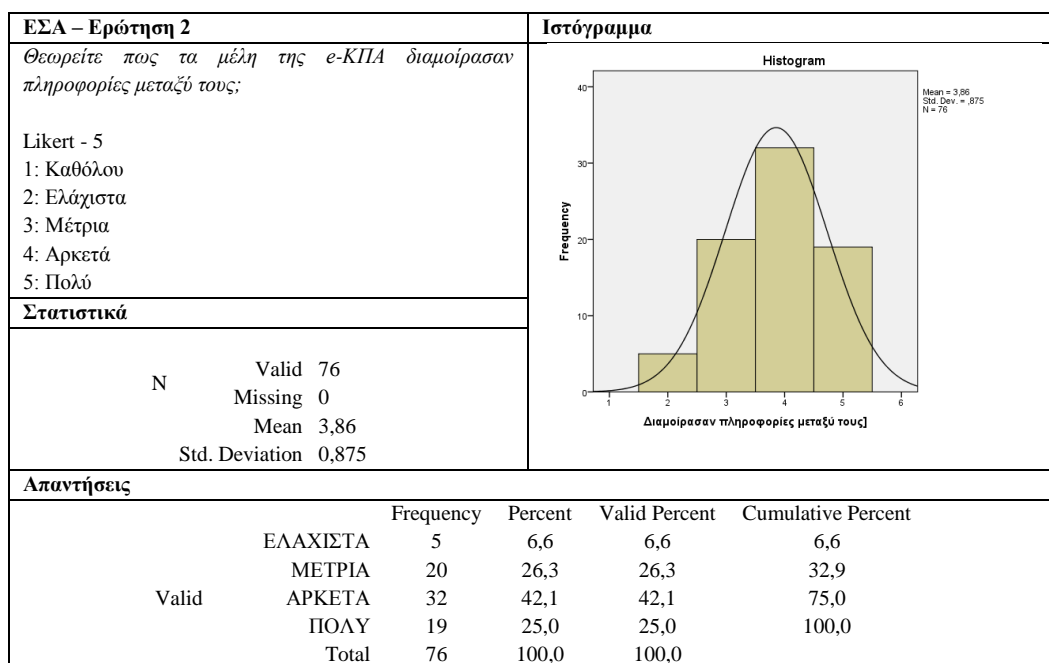


Πίνακας 56 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Συνεργασία στην e-ΚΠΑ

Επίσης, σχετικά είναι και υπο-ερωτήματα της ερώτησης 2 και 11 του ΕΣΑ, όπως παρουσιάζονται παραπάνω, όπου οι ερωτηθέντες δηλώνουν πως **ως μέλη της e-ΚΠΑ συνεργάστηκαν, αλληλο-υποστηρίχθηκαν, διαμοίρασαν πληροφορίες και εμπειρίες μεταξύ τους και τέλος επικοινωνήσαν καλύτερα μεταξύ τους.**



Πίνακας 57 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Αλληλο-υποστήριξη στην e-ΚΠΑ



Πίνακας 58 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Διαμοιρασμός πληροφοριών στην e-ΚΠΑ

ΕΣΑ – Ερώτηση 11		Ιστογράμμα																																				
<p>Σε ποιο βαθμό, κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις, αντιστοιχεί σε οφέλη που αποκομίσατε από την συμμετοχή σας στην e-ΚΠΑ; [Αντάλλαξα ιδέες, εμπειρίες και πληροφορίες με τους συμφοιτητές μου]</p> <p>Likert - 5 1: Καθόλου 2: Ελάχιστα 3: Μέτρια 4: Αρκετά 5: Πολύ</p>																																						
<p><b>Στατιστικά</b></p> <p>N Valid 76 Missing 0 Mean 3,95 Std. Deviation 1,070</p>																																						
<p><b>Απαντήσεις</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> <th>Valid Percent</th> <th>Cumulative Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid ΚΑΘΟΛΟΥ</td> <td>4</td> <td>5,3</td> <td>5,3</td> <td>5,3</td> </tr> <tr> <td>ΕΛΑΧΙΣΤΑ</td> <td>3</td> <td>3,9</td> <td>3,9</td> <td>9,2</td> </tr> <tr> <td>ΜΕΤΡΙΑ</td> <td>12</td> <td>15,8</td> <td>15,8</td> <td>25,0</td> </tr> <tr> <td>ΑΡΚΕΤΑ</td> <td>31</td> <td>40,8</td> <td>40,8</td> <td>65,8</td> </tr> <tr> <td>ΠΟΛΥ</td> <td>26</td> <td>34,2</td> <td>34,2</td> <td>100,0</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>76</td> <td>100,0</td> <td>100,0</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	4	5,3	5,3	5,3	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	3,9	3,9	9,2	ΜΕΤΡΙΑ	12	15,8	15,8	25,0	ΑΡΚΕΤΑ	31	40,8	40,8	65,8	ΠΟΛΥ	26	34,2	34,2	100,0	Total	76	100,0	100,0	
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent																																		
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	4	5,3	5,3	5,3																																		
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	3,9	3,9	9,2																																		
ΜΕΤΡΙΑ	12	15,8	15,8	25,0																																		
ΑΡΚΕΤΑ	31	40,8	40,8	65,8																																		
ΠΟΛΥ	26	34,2	34,2	100,0																																		
Total	76	100,0	100,0																																			

Πίνακας 59 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και πληροφοριών

ΕΣΑ – Ερώτηση 11		Ιστογράμμα																																				
<p>Σε ποιο βαθμό, κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις, αντιστοιχεί σε οφέλη που αποκομίσατε από την συμμετοχή σας στην e-ΚΠΑ; [Επικοινωνήσα καλύτερα με τους συμφοιτητές μου, το διδάσκοντα και τους συνεργάτες]</p> <p>Likert - 5 1: Καθόλου 2: Ελάχιστα 3: Μέτρια 4: Αρκετά 5: Πολύ</p>																																						
<p><b>Στατιστικά</b></p> <p>N Valid 76 Missing 0 Mean 4,14 Std. Deviation 0,812</p>																																						
<p><b>Απαντήσεις</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> <th>Valid Percent</th> <th>Cumulative Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid ΚΑΘΟΛΟΥ</td> <td>1</td> <td>1,3</td> <td>1,3</td> <td>1,3</td> </tr> <tr> <td>ΕΛΑΧΙΣΤΑ</td> <td>3</td> <td>3,9</td> <td>3,9</td> <td>5,3</td> </tr> <tr> <td>ΜΕΤΡΙΑ</td> <td>5</td> <td>6,6</td> <td>6,6</td> <td>11,8</td> </tr> <tr> <td>ΑΡΚΕΤΑ</td> <td>42</td> <td>55,3</td> <td>55,3</td> <td>67,1</td> </tr> <tr> <td>ΠΟΛΥ</td> <td>25</td> <td>32,9</td> <td>32,9</td> <td>100,0</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>76</td> <td>100,0</td> <td>100,0</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3	1,3	1,3	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	3,9	3,9	5,3	ΜΕΤΡΙΑ	5	6,6	6,6	11,8	ΑΡΚΕΤΑ	42	55,3	55,3	67,1	ΠΟΛΥ	25	32,9	32,9	100,0	Total	76	100,0	100,0	
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent																																		
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3	1,3	1,3																																		
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	3,9	3,9	5,3																																		
ΜΕΤΡΙΑ	5	6,6	6,6	11,8																																		
ΑΡΚΕΤΑ	42	55,3	55,3	67,1																																		
ΠΟΛΥ	25	32,9	32,9	100,0																																		
Total	76	100,0	100,0																																			

Πίνακας 60 – ΕΣΑ Ερώτηση 11: Επικοινωνία

### 10.5.1 Ανάλυση της Σύγχρονης Επικοινωνίας μέσω Chat

Στοιχεία που αφορούν την ποιοτική διερεύνηση κυρίως στο επίπεδο της σύγχρονης επικοινωνίας, αντλήσαμε από τα μηνύματα που αντάλλαξαν οι χρήστες μέσα από το Chat, ως συνέχεια της ανάλυσης

της δραστηριότητας της e-ΚΠΑ, λόγω του γεγονότος πως οι φοιτητές/τριες μέλη της e-ΚΠΑ συνέχισαν να κάνουν χρήση της κοινότητας και μετά το τέλος της πρακτικής άσκησης και μάλιστα με μεγαλύτερη ένταση, μας οδήγησε στην ποιοτική διερεύνηση του περιεχομένου των μηνυμάτων του Chat με στόχο την κατανόηση του μοτίβου επικοινωνίας που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών καθώς και της θεματολογίας των μηνυμάτων.

Προς αυτή την κατεύθυνση, λάβαμε υπόψη μας την εργασία των Paulus & Scherff (2008) οι οποίοι ανέλυσαν το μοτίβο επικοινωνίας και τη θεματολογία σε μια ομάδα συζητήσεων φοιτητών/τριων κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης καταλήγοντας σε 2 γενικές κατηγορίες:

- για τι θέματα συζητούσαν,
- πως συζητούσαν μεταξύ τους.

Έτσι, έχοντας ως βασικό οδηγό της ανάλυσης μας, να ανιχνεύσουμε πως επικοινωνήσαν μεταξύ τους οι χρήστες και τι θέματα συζήτησαν, ακολουθήσαμε ανάλυση περιεχομένου με τα εξής διαδοχικά βήματα:

1. Αρχικά, αφού μεταφέραμε όλα τα μηνύματα από την πλατφόρμα σε ένα ενιαίο αρχείο Office Word 2013, τα ταξινομήσαμε κατά χρονολογική σειρά στη μορφή «**Όνοματεπώνυμο Ημερομηνία Ώρα Μήνυμα**».
2. Εν συνεχεία, το αρχείο αυτό αποτέλεσε Primary Document Ερμηνευτικής Μονάδας (*Hermeneutic Unit*) στο λογισμικό ανάλυσης περιεχομένου Atlas.ti 6.2. Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε το μήνυμα, διότι η επιλογή αυτή αντικειμενοποιεί τη διαδικασία του «τεμαχισμού» του κειμένου και αποτελεί, ειδικά σε σύγχρονα εργαλεία διαλόγου, την πλέον ενδεδειγμένη μονάδα ανάλυσης (Καχριμάνης και συν., 2008).
3. Κάνοντας χρήση **Ανοικτής Κωδικοποίησης** (*Open/Initial Coding*) (Saldana, 2009), σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής αναλύει τα ποιοτικά δεδομένα σε διακριτά τμήματα, τα εξετάζει προσεκτικά και τα συγκρίνει συνεχώς προσπαθώντας να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές (Strauss & Corbin, 1998), διακρίναμε βασικά θέματα (*themes*) στα δεδομένα.
4. Ταυτόχρονα, έγινε ποσοτικοποίηση των μηνυμάτων που ανήκουν σε κάθε κατηγορία έτσι ώστε να έχουμε και μια στατιστική απεικόνιση των μοτίβων και θεμάτων επικοινωνίας του Chat.

Η ανάλυση ανέδειξε τις εξής βασικές κατηγορίες μηνυμάτων τα οποία αντανακλούν το μοτίβο επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών στο Chat (Πίνακας 61).

A/A	Κατηγορία &	Παράδειγμα
1	Απάντηση/Απόκριση (276)	Φ108 2012-01-11 23:57:50 στη σελίδα 5 του οδηγού σπουδών είναι οι 12 θεματικές Ιωάννα και στη σελίδα 24 τα επίπεδα που πρέπει να αναλύσεις τη θεματική που επέλεξες!
2	Ερώτημα (211)	Φ39 2011-11-15 17:00:14 παιδιά η μικροδιδασκαλία θα πρέπει να είναι για την τάξη την οποία παρακολουθούμε στο σχολείο στις



A/A	Κατηγορία &	Παράδειγμα
		πρακτικές του κ. Σοφού ή μπορεί να απευθύνεται σε ότι τάξη θέλουμε εμείς?
3	Ευχαριστία (113)	
4	Γνώμη/Αντίληψη/Αίσθηση (67)	Φ73 2011-10-17 08:03:33 Ελα, Ελενη μου. Απ' οτι κατάλαβα εχώ για τις μικροδιδασκαλίες θα επιλέξουμε από εκείνα τα 9 θέματα
5	Συναίσθημα/Χιούμορ (50)	Φ139 2012-01-15 16:46:43 Αν δε το διασκεδάσουμε και λίγο θα πέσουμε στα φάρμακα με τάση πίεση
6	Διευκρίνιση/Αποσαφήνιση (36)	Φ88 2012-01-15 16:39:49 Εμένα μου είπαν ότι θέλουν εκτυπωμένα ότι γράφει στα Τελικά Παραδοτέα. Αυτά με τις φωτογραφίες του σχολείου και της δασκάλας και τα email των παιδιών πρώτη φορά το ακούω.. Ποιος το είπε ??
7	Συμφωνία/Σύγκλιση Απόψεων (30)	Φ114 2012-01-14 13:14:44 νομίζω λέμε το ίδιο σελίδα 48 του οδηγού
8	Αφήγηση (21)	Φ139 2012-01-14 13:32:20 ναι ακούστηκε οτι οσοι τα εχουμε χειρόγραφα θα τα παραδώσουμε έτσι το είχαν πει σε μια συμφοιτήτρια μας νομίζω το είχε πει η Κ Τσαρτα
9	Υποστήριξη/Εμφύχωση (20)	Φ139 2012-01-15 16:49:05 αισιοδοξία πάνω από όλα κανονικά θα πρέπει να πάρουμε και μεγάλο βαθμό με τόσα ζόρια
10	Διαπίστωση/Δήλωση (14)	Φ137 2011-10-14 17:46:43 ναι αλλά για 3 εβδομάδες μόνο παρακολουθούμε...
11	Αντίλογος (13)	Φ114 2012-01-13 17:41:03 Παιδιά δεν νομίζω να είναι αυτό. Κοιτάξε τις 12 θεματικές ενότητες που είναι στη σελίδα 5 στο σχήμα..

Πίνακας 61 – Chat: Κατηγοριοποίηση Μηνυμάτων

Η κατηγορία η οποία αποτελεί τον κεντρικό άξονα δραστηριότητας στο Chat είναι η κατηγορία **“Ερώτημα”**, η οποία ουσιαστικά καθορίζει και το θέμα των συζητήσεων.

Ακολουθώντας ανάλογη προσέγγιση, η ανάλυση ανέδειξε τα εξής βασικά θέματα για τα οποία οι φοιτητές ζήτησαν βοήθεια από τους συναδέλφους τους μέσα από το Chat (Πίνακας 62).

A/A	Κατηγορία	Πλήθος Μηνυμάτων
1	Έντυπα/Παραδοτέα: Διάφορα Ερωτήματα	37
2	Τεχνικά Θέματα/Χρήση e-KΠΑ	35
3	Πληροφορίες για Άλλα Μαθήματα	35
4	Έντυπα/Παραδοτέα: Αυτό-αξιολόγηση	23
5	Γραφειοκρατικά/Οργανωτικά Θέματα	21
6	Έντυπα/Παραδοτέα: Διδασκαλία	18
7	Αποσαφηνίσεις/Απορίες για την Μικροδιδασκαλία	16
8	Έντυπα/Παραδοτέα: Ανάλυση Εκπαιδευτικής Διάστασης	14
9	Έντυπα/Παραδοτέα: Φύλλο Παρατήρησης	12

Πίνακας 62 – Chat: Θέματα Ερωτημάτων

Επειδή η επικοινωνία και η συνεργασία σχετίζονται άμεσα και με την ανάπτυξη από τα μέλη αισθήματος πως ανήκουν στην κοινότητα, αναλύσαμε τις απαντήσεις στην ερώτηση Β του ΕΣΑ το οποίο προέρχεται από προσαρμογή αντίστοιχου ερωτήματος της κλίμακας SCI-2 (*Sense of Community Index-2*) το οποίο έχει βρεθεί πως σχετίζεται άμεσα με την «αίσθηση κοινότητας» (Chavis et al., 2008).



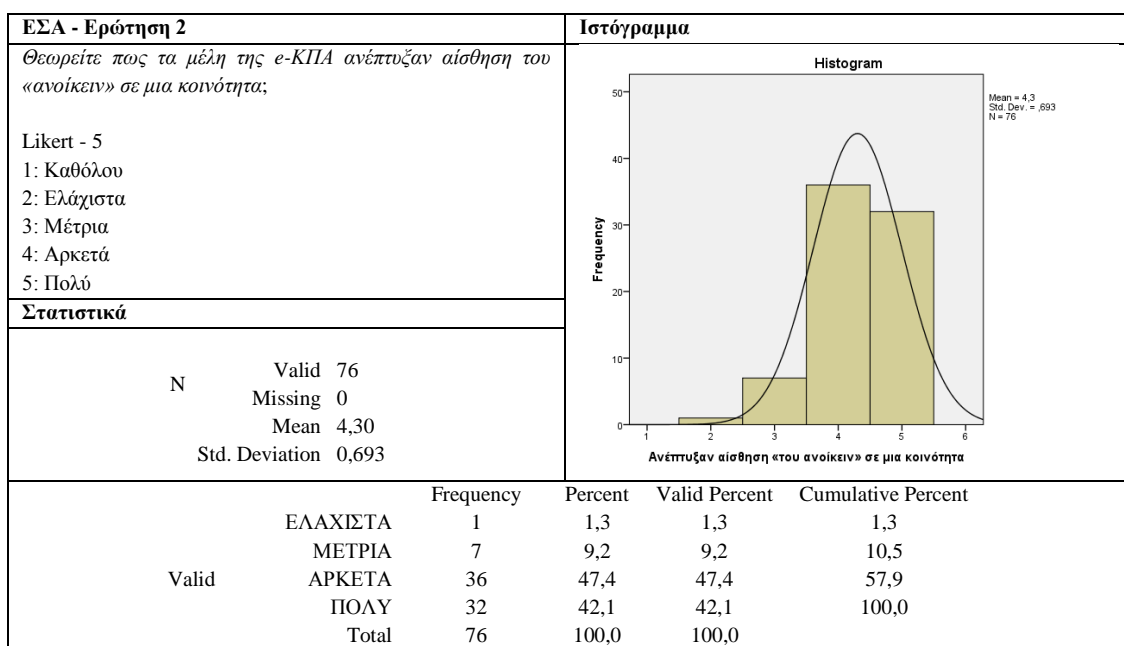
ΕΣΑ - Ερώτηση Β		Ιστόγραμμα			
<p><i>Πόσο σημαντικό ήταν για εσάς να νοιώθετε πως «ανήκετε» στην κοινότητα της e-ΚΠΑ;</i></p> <p>Likert - 5 1: Καθόλου 2: Ελάχιστα 3: Μέτρια 4: Αρκετά 5: Πολύ</p>					
<b>Στατιστικά</b>					
N	Valid 76 Missing 0 Mean 4,87 Std. Deviation 1,215				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	ΑΔΙΑΦΟΡΟ	2	2,6	2,6	2,6
	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	6,6	6,6	9,2
Valid	ΚΑΠΩΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	11	14,5	14,5	23,7
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	34	44,7	44,7	68,4
	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	24	31,6	31,6	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Πίνακας 63 – ΕΣΑ Ερώτηση Β: Αίσθηση Κοινότητας

Παρατηρούμε πως οι χρήστες δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό πως ήταν σημαντικό να νοιώθουν πως ανήκουν στην κοινότητα, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από 2 σχετικά υπο-ερωτήματα της ερώτησης 2 του ΕΣΑ, όπως φαίνεται στην παρακάτω ανάλυση τους, όπου οι ερωτηθέντες δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό πως συμμετείχαν ενεργά στην κοινότητα και ταυτόχρονα ένιωσαν πως ανήκουν στην κοινότητα.

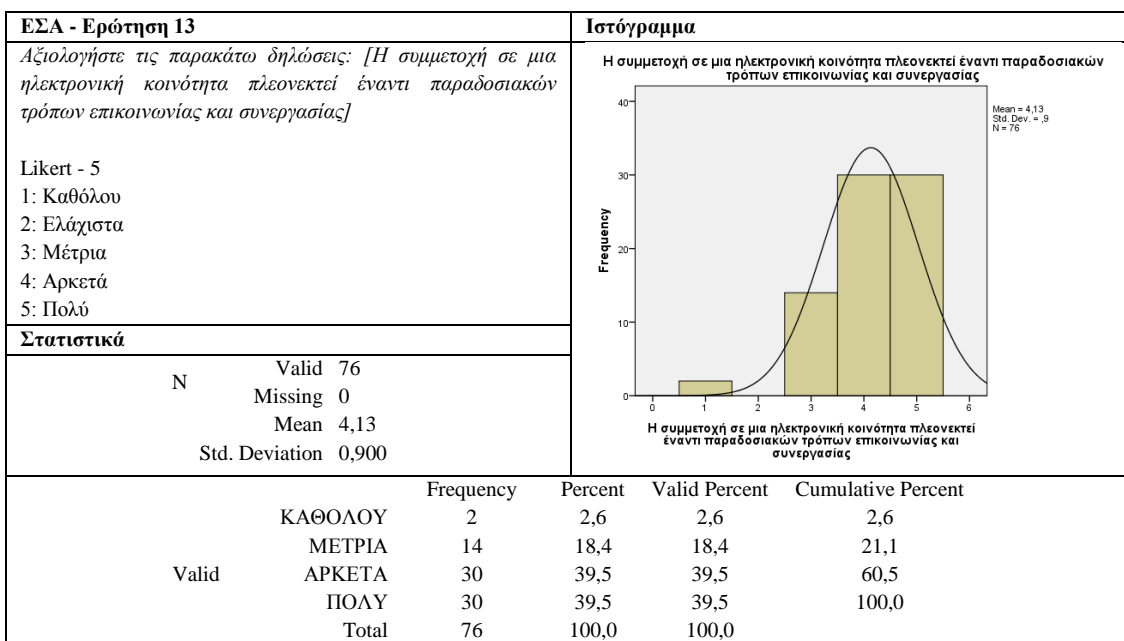
ΕΣΑ - Ερώτηση 2		Ιστόγραμμα			
<p><i>Θεωρείτε πως τα μέλη της e-ΚΠΑ συμμετείχαν ενεργά στην κοινότητα;</i></p> <p>Likert - 5 1: Καθόλου 2: Ελάχιστα 3: Μέτρια 4: Αρκετά 5: Πολύ</p>					
<b>Στατιστικά</b>					
N	Valid 76 Missing 0 Mean 3,91 Std. Deviation 0,769				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3	1,3	1,3
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1	1,3	1,3	2,6
Valid	ΜΕΤΡΙΑ	17	22,4	22,4	25,0
	ΑΡΚΕΤΑ	42	55,3	55,3	80,3
	ΠΟΛΥ	15	19,7	19,7	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Πίνακας 64 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Συμμετοχή στη Κοινότητα



Πίνακας 65 – ΕΣΑ Ερώτηση 2: Αίσθηση Κοινότητας

Τέλος, οι χρήστες θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό, πως η επικοινωνία μέσα από την e-ΚΠΑ πλεονεκτεί έναντι παραδοσιακών τρόπων επικοινωνίας και συνεργασίας.



Πίνακας 66 – ΕΣΑ Ερώτηση 12: e-ΚΠΑ vs. παραδοσιακών τρόπων επικοινωνίας

## 10.6 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε η παρουσίαση των επεξεργασμένων δεδομένων της έρευνας, η ανάλυση και ερμηνεία τους, σε σχέση με τον 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Άξονα, ο οποίος αφορούσε την αποτίμηση/αξιολόγηση της e-ΚΠΑ σε επίπεδο σχεδίασης, λειτουργίας, στοχοθεσίας, συμβολής στην πρακτική άσκηση,



ανάδειξης θετικών/αρνητικών στοιχείων, καθώς επίσης και σε επίπεδο διάδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της κοινότητας.

Αναδείχθηκε, η συνολικά θετική αποτίμηση και αξιολόγηση της e-ΚΠΑ και του Ολιστικού Μοντέλου από τους φοιτητές/τριες που συμμετείχαν σε αυτόν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ενώ η ανάλυση του μοντίβου επικοινωνίας τόσο σε ασύγχρονο όσο και σε σύγχρονο επίπεδο, τεκμηρίωσε το ρόλο της κοινότητας ως μέσο στήριξης και ενδυνάμωσης των φοιτητών/τριων στη διάρκεια του εξαμήνου.



“... ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος;” (Εξαρχόπουλος, 1907)

---

## Κεφ. 11 - Αποτελέσματα: Ερευνητικός Άξονας 2 (ΕΑ2)

### 11.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των επεξεργασμένων δεδομένων για τον Ερευνητικό Άξονα 2 ο οποίος έχει ορισθεί ως η «*Η διερεύνηση του επιπέδου στοχασμού των φοιτητών/τριων και των διαστάσεων της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, μέσα από την συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ*» και εμπεριέχει τα εξής επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα:

**Ερ5:** *Τι επίπεδα στοχασμού επιτεύχθηκαν από τα μέλη της e-ΚΠΑ;*

**Ερ6:** *Ποια επιμέρους χαρακτηριστικά των επιπέδων στοχασμού αναδείχθηκαν;*

**Ερ7:** *Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού αναδείχθηκαν μέσα από την συμμετοχή στην κοινότητα;*

Σύμφωνα με την ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας, τα δεδομένα που θα χρησιμοποιηθούν για την διερεύνηση και απάντηση αυτών των ερωτημάτων προέρχονται κυρίως από τις αναρτήσεις των χρηστών στο Blog και στο Forum, έγινε ανάλυση περιεχομένου των ηλεκτρονικών μηνυμάτων με το λογισμικό CAQDAS (*Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*) Atlas.ti 6.2.

Μεταφέραμε όλα τα μηνύματα από το Grou.ps σε επιμέρους αρχεία Office Word 2013 τα οποία αποτέλεσαν Primary Documents της Ερμηνευτικής Μονάδας (*Hermeneutic Unit*) στο Atlas.ti 6.2. Επίσης, έγινε στατιστική ανάλυση με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.21 για την διερεύνηση πιθανών συσχετισμών μεταξύ των επιπέδων στοχασμού των φοιτητών/τριων και διαφόρων άλλων παραγόντων.

## 11.2 Ερ5: Τι επίπεδα στοχασμού επιτεύχθηκαν από τα μέλη της e-ΚΠΑ;

Βάση του σχήματος κωδικοποίησης που επιλέχθηκε για την ανάλυση των αναρτήσεων του ιστολογίου της e-ΚΠΑ (Κεφάλαιο 9.5.1.1), ο ερευνητής προχώρησε στην **κωδικοποίηση 699 ηλεκτρονικών μηνυμάτων του ιστολογίου της e-ΚΠΑ** τα οποία αναρτήθηκαν από τους φοιτητές/τριες (δεν λήφθηκαν υπόψη αναρτήσεις από την ομάδα διαχείρισης) σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης: *η χρήση του ιστολογίου δεν είχε περιορισμούς, ούτε συγκεκριμένη θεματολογία, ήταν μέσο έκφρασης τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο και ο φοιτητής θα έπρεπε να αναρτά τουλάχιστον 1 μήνυμα σε εβδομαδιαία βάση.*

Ειδικότερα, για την φάση των παρακολουθήσεων, η επίδραση της e-ΚΠΑ στην πρακτική άσκηση εστιάστηκε (σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών/τριών στο ΕΣΑ, Πίνακας ) στη χρήση του ιστολογίου ως προσωπικού ημερολογίου, διαπίστωση που συνάδει και με τον αρχικό σχεδιασμό βάσει του Οδηγού Πρακτικής Άσκησης.

Σε κάθε μια από τις μονάδες ανάλυσης (=μήνυμα) που αποτέλεσαν την Ερμηνευτική Μονάδα (*Hermeneutic Unit*) στο λογισμικό Atlas.ti αποδόθηκαν μέσω κωδικών:

1. το **ονοματεπώνυμο** κάθε χρήστη,
2. η **εβδομάδα πρακτικής** στην οποία έγινε η ανάρτηση από τον/την χρήστη,
3. η **φάση πρακτικής** στην οποία ανήκει η συγκεκριμένη εβδομάδα,
4. τα **κριτήρια ταξινόμησης** σε ένα επίπεδο στοχασμού,
5. το **επίπεδο στοχασμού**, στο οποίο αντιστοιχεί το περιεχόμενο του μηνύματος (*ακόμα και αν αναγνωρίζονταν περισσότερα από 1 επίπεδα στοχασμού σε μια μονάδα ανάλυσης βάσει των κριτηρίων ταξινόμησης, υπερίσχυε το μεγαλύτερο επίπεδο*),

Ειδικότερα, για τα κριτήρια ταξινόμησης των μηνυμάτων σε επίπεδα στοχασμού, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κωδικοί, οι οποίοι προκύπτουν άμεσα από το μοντέλο των Hough et al. (2004) (Πίνακας 67):

ΕΠΙΠΕΔΑ	Κριτήρια Επιλογής	Κωδικός
1	Τα μηνύματα δεν σχετίζονται με την πρακτική.	-
2	Μη Περιγραφικός Στοχασμός Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. <b>Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών. Απλό, προσωπικό ύφος.</b>	1. Διαδικασία 2. Εμπειρία/Γεγονός
3	Περιγραφικός Στοχασμός Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών. <b>Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικείμενου και ΤΠΕ. Χωρίς κριτική ή αμφισβήτηση.</b>	3. Διδακτική/Γνωστικό Αντικείμενο 4. Παιδαγωγικά
4	Διαλογικός Στοχασμός Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών. Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικείμενου και ΤΠΕ. <b>Επιχειρηματολογία στη βάση παράδοσης ή προσωπικών προτιμήσεων:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Γεγονότα υπό το πρίσμα προσωπικής θέσης ή αντίληψης.</li></ul>	5. Επίτευξη Προσωπικών Στόχων 6. Προσωπική Θέση /Αντίληψη

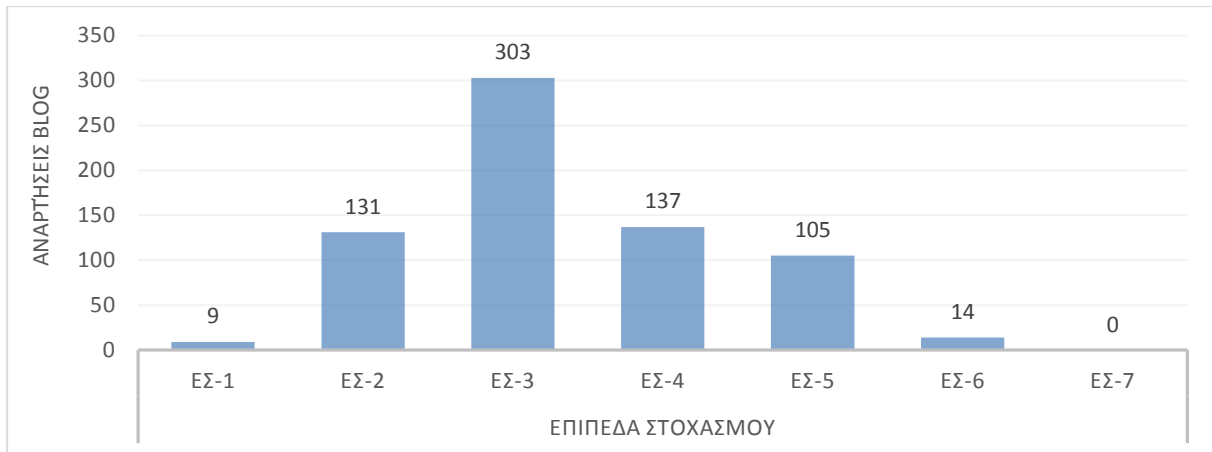


ΕΠΙΠΕΔΑ	Κριτήρια Επιλογής	Κωδικός
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Υπαισθάνεται η υποκειμενική διάσταση της προσωπικής άποψης του φοιτητή.</li> <li>Γίνεται ανάκληση προσωπικών εμπειριών του φοιτητή.</li> <li>Προσπαθεί να δώσει μια πρωτόλεια ερμηνεία.</li> <li>Αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης προσωπικών στόχων.</li> </ul>	
5	<p>Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών. Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικειμένου και ΤΠΕ.</p> <p><b>Επιχειρηματολογία στη βάση θεωρητικών σχημάτων:</b> <b>αίτιο/αποτέλεσμα</b> <b>αρχή ή θεωρία</b> <b>διευρυμένη παραδοχή, κλπ.</b> Ο φοιτητής:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>προσπαθεί να ερμηνεύσει τα γεγονότα, αναφέροντας πιθανές αιτίες για το φαινόμενο, πρόβλημα, περιστατικό, επιλογή μεθόδου διδακτικής προσέγγισης, κ.λ.π.</li> <li>Αμφισβητεί τις πρακτικές του εκπαιδευτικού στην τάξη υποδοχής.</li> <li>Περιγράφει δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθήματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.</li> </ul>	<p>7. Αδύνατα/Δυνατά Σημεία</p> <p>8. Αίτιο/Αποτέλεσμα</p> <p>9. Αμφισβήτηση Πρακτικών Εκπαιδευτικού Τάξης</p> <p>10. Αρχή/Θεωρία</p> <p>11. Διευρυμένη Παραδοχή</p>
6	<p>Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών. Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικειμένου και ΤΠΕ.</p> <p><b>Επιχειρηματολογία που λαμβάνει υπόψη παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου, όπως σχολικό, οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον.</b> Ο φοιτητής:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Σκέφτεται τρόπους αντιμετώπισης ενός προβλήματος.</li> <li>Αναφέρει πως θα αξιοποιήσει την εμπειρία του σε ανάλογες περιπτώσεις.</li> <li>Σκέφτεται εναλλακτικούς τρόπους δράσης.</li> <li>Προβληματίζεται με ποιους τρόπους μπορεί να βελτιώσει την διδακτική του προσέγγιση, κ.λ.π.</li> </ul>	<p>12. Αντιμετώπιση Προβλήματος</p> <p>13. Τρόποι Αυτό-Βελτίωσης</p>
7	<p>Κριτικός Στοχασμός</p> <p>Τα μηνύματα σχετίζονται με την πρακτική. Περιγραφή γεγονότων, εμπειριών, προσωπικών διαδικασιών. Περιγραφή με όρους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, γνωστικού αντικειμένου και ΤΠΕ.</p> <p><b>Επιχειρηματολογία που λαμβάνει υπόψη ηθικά, δεοντολογικά ή πολιτικά ζητήματα.</b> Ο φοιτητής:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Επικεντρώνεται σε ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα και τις συνέπειες των διδακτικών πρακτικών στους μαθητές.</li> <li>Αμφισβητεί πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, πχ αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.</li> <li>Περιέχει έλεγχο του προσωπικού και επαγγελματικού συστήματος αξιών.</li> <li>Συσχετίζει την σχολική πραγματικότητα με την πολιτεία.</li> <li>Ενδιαφέρεται για τον ευρύτερο ρόλο και χαρακτήρα της εκπαίδευσης.</li> <li>Αλλάζει την αντίληψη του σε ένα θέμα ή έννοια.</li> </ul>	<p>14. Αλλαγή Αντίληψης</p> <p>15. Ευρύτερος Ρόλος /Χαρακτήρας Εκπαίδευσης</p> <p>16. Ηθικό/Δεοντολογικό /Πολιτικό Ζήτημα</p> <p>17. Προσωπικό /Επαγγελματικό Σύστημα Αξιών</p> <p>18. Σχολική Πραγματικότητα /Πολιτεία</p>

Πίνακας 67 - Κριτήρια ταξινόμησης σε Επίπεδα Στοχασμού

Η συγκεντρωτική κατανομή των αναρτήσεων του ιστολογίου σε επίπεδα στοχασμού καθώς και η κατανομή του μέσου επιπέδου στοχασμού των φοιτητών/τριων ανά φάση πρακτικής άσκησης, παρουσιάζεται στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 74).

Κατ' αρχήν, παρατηρούμε πως η κωδικοποίηση ακολουθεί σχεδόν κανονική κατανομή γεγονός που συνάδει και με τα αποτελέσματα των Hough et al. (2004), όταν μελέτησαν τα επίπεδα στοχασμού των ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε ένα forum φοιτητών κατά την πρακτική τους άσκηση σε 3 διαφορετικά ακαδημαϊκά έτη.



Εικόνα 74 – Στοχασμός: Κατανομή Αναρτήσεων Ιστολογίου ανά Επίπεδο

Αναφορικά με τις δύο ακραίες τιμές, δηλαδή το Επίπεδο 1 και το Επίπεδο 7, τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα, αφού δεν βρέθηκε κανένα μήνυμα (0/699, 0%) το οποίο να μπορεί να καταταχθεί στο Επίπεδο 7, δηλαδή να αναπτύξει επιχειρηματολογία που λαμβάνει υπόψη ηθικά, δεοντολογικά ή πολιτικά ζητήματα, ενώ 9 μηνύματα (9/699, 1,28%) μόνο αναρτήθηκαν από τους χρήστες τα οποία δεν είχαν άμεση σχέση με το αντικείμενο της πρακτικής άσκησης, γεγονός που φανερώνει τον ισχυρό προσανατολισμό της κοινότητας σε καθαρά εκπαιδευτικές διαδικασίες και οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της e-ΚΠΑ στη βάση του Ολιστικού Μοντέλου.

Για παράδειγμα, ο Φ99 αναφέρει:

*Φ99: Σήμερα, στις 20/10/2011 είχα προγραμματίσει να κάνω τη 2η ημέρα παρακολούθησης στο 17ο δημοτικό σχολείο Ρόδου. Λόγω απεργίας των ταξί αυτό δεν έγινε. Βγήκα να πάρω ταξί για να πάω στο σχολείο και ταξί δεν υπήρχε. Επειδή η ώρα είχε περάσει πήρα τηλέφωνο το διευθυντή του σχολείου για να ενημερώσω και μου είπε ότι μπορεί να πάω άλλη μέρα ή να πάω αργότερα στο σχολείο. Και αποφασίσαμε να πάω άλλη μέρα για να κάνω όλη τη μέρα παρακολούθηση και όχι για δυο ώρες μόνο που θα μου έμεναν αν έπαιρνα το αστικό για να πάω.*

Μεταξύ του Επιπέδου 2 (131/699, 18,74%) και Επιπέδου 4 (137/699, 19,59%), δηλαδή μεταξύ μη περιγραφικού και διαλογικού (σε πρώιμο στάδιο) στοχασμού υπάρχει σχεδόν ισοκατανομή μηνυμάτων. Η μετάβαση μεταξύ αυτών των 2 επιπέδων σηματοδοτεί την έναρξη αποτύπωσης της πραγματικότητας από τους φοιτητές/τριες με όρους προσωπικής οπτικής αντίληψης και αποτυπώνει την αλλαγή στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται στις 2 παρακάτω αναρτήσεις του Φ37 που αφορούν στην αρχή και στο τέλος της φάσης παρακολούθησης:

**Φ37 (12 Οκτ) {ΕΣ2: Εμπειρία/Γεγονός}**

*Σήμερα επισκέφθηκα για πρώτη φορά το σχολικό περιβάλλον του [redacted]. Οι πρώτες μου εντυπώσεις είναι αρκετά θετικές. Χαρακτηρίζεται από*

ένα όμορφο περιβάλλον μάθησης και ο εκπαιδευτικός της Ε' τάξης, στην οποία πρόκειται να κάνω την πρακτική μου άσκηση, φάνηκε να είναι εξυτηρητικός και αρκετά προσεγγίσιμος, αφού από την πρώτη στιγμή με υποδέχτηκε με χαρά και έδειξε να είναι πρόθυμος να συνεργαστεί μαζί μας! Έτσι, λοιπόν, συνεννοήθηκα μαζί του σχετικά με τις ημέρες παρακολούθησής μου. Πληροφορήθηκα, μάλιστα, ότι το σχολείο διαθέτει και μια ιστοσελίδα ( [redacted] ) και από περιέργεια την επισκέφθηκα... Πραγματικά μου άρεσε πάρα πολύ, γεγονός που ενίσχυσε το ενδιαφέρον μου να γνωρίσω καλύτερα τόσο το σχολείο, όσο και τους δασκάλους και τους μαθητές.

**Φ37 (25 Οκτ) {ΕΣ4: Εμπειρία/Γεγονός + Διδακτική/Γνωστικό Αντικείμενο + Προσωπική Θέση/Αντίληψη}**

Την Τρίτη πραγματοποίησα την τελευταία μου παρακολούθηση στη τάξη της Ε' Δημοτικού. Σε γενικές γραμμές, τόσο το κλίμα που επικρατούσε στην τάξη μεταξύ των μαθητών, όσο και το ύφος της διδασκαλίας, ήταν το ίδιο με τις δυο προηγούμενες φορές. Με εξαίρεση όμως (θα ομολογήσω προς μεγάλη μου έκπληξη!!) την έντονη αλλαγή στάσης των μαθητών όταν κλήθηκαν, την τελευταία ώρα (που συνήθως η προσοχή τους αποσπάται πιο εύκολα), να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία και να συμμετέχουν σε αυτή για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, από μια άλλη εκπαιδευτικό. Η αντίθεση και απότομη συμπεριφορά των μαθητών μετατράπηκε σε μια ήρεμη και ισορροπημένη συμπεριφορά, και η αλλαγή αυτή οφείλεται κυρίως στο ότι η εκπαιδευτικός από την αρχή έθεσε τους κανόνες στους οποίους πρέπει να υπακούουν, αλλά και το ότι ήρθαν σε επαφή με ένα μη οικείο πρόσωπο προς αυτούς. Ωστόσο, η δυσαρέσκεια τους ήταν εμφανής! Η ανησυχία μου, λοιπόν, για το πώς θα μπορέσω να χειριστώ τους συγκεκριμένους μαθητές, μειώθηκε και άρχισα να σκέφτομαι έντονα τι θα μπορούσα να τους διδάξω εγώ λαμβάνοντας υπόψη φυσικά το μιντιακό τους γραμματισμό, αλλά και το ενδιαφέρον που μπορούν να εκδηλώσουν στο εκάστοτε θέμα, μιας και πρόκειται για μαθητές που σε γενικές γραμμές αποσπάται εύκολα η προσοχή τους από τη διδασκαλία!

Η δυσκολία αυτής της μετάβασης αντικατοπτρίζεται και από την μεγάλη συγκέντρωση μηνυμάτων (303/699, 43,34%) στο Επίπεδο 3, όπου φαίνεται πως περίπου οι μισές αναρτήσεις του ιστολογίου αφορούν τον Περιγραφικό Στοχασμό: *οι φοιτητές/τριες περιγράφουν γεγονότα, εμπειρίες, προσωπικές διαδικασίες που σχετίζονται με την πρακτική άσκηση αλλά χωρίς κριτική ή αμφισβήτηση:*

**Φ77 {ΕΣ3: Εμπειρία/Γεγονός + Διδακτική/Γνωστικό Αντικείμενο}**

Εχθές παρακολούθησα διδασκαλία στην Α' Δημοτικού του [redacted]. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν χρησιμοποιήθηκαν Νέα Μέσα αφού τα παιδιά κατά την τρέχουσα σχολική περίοδο ασκούνται στο να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις κυρίως στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Συνεπώς οι μαθητές βρίσκονταν στο σημείο που προσπαθούσαν να διαχειριστούν τα βιβλία, τα τετράδια εργασιών και τα φύλλα εργασίας τους σύμφωνα με τις οδηγίες της δασκάλας τους. Η εκπαιδευτικός της τάξης επεσήμανε ότι η επαφή των μαθητών με ψηφιακό υλικό και η ηλεκτρονική μάθηση επιχειρείται μετά την περίοδο των Χριστουγέννων.

**Φ41 {ΕΣ3: Εμπειρία/Γεγονός + Διδακτική/Γνωστικό Αντικείμενο, Παιδαγωγικά}**





Σήμερα πραγματοποιήθηκε η πρώτη πλήρης παρακολούθηση μου μιας ολόκληρης σχολικής ημέρας της Στ' τάξης δημοτικού. Από το πρωί που μπήκαμε στην αίθουσα κι εγώ και οι άλλοι 2 συμφοιτητές μου τοποθετηθήκαμε από τον δάσκαλο ο καθένας σε μία ομάδα της τάξης μαζί με τα παιδιά. Αυτό με χαροποίησε ιδιαίτερα γιατί μας έδωσε την δυνατότητα να έρθουμε πολύ πιο εύκολα κοντά με τα παιδιά κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ο δάσκαλος μας παρότρυνε να συνεργαζόμαστε με τα παιδιά σε ορισμένες εργασίες που διεξάγονταν κατά την διάρκεια των μαθηματικών και τις γλώσσας. Μας έδωσε δηλαδή την ευκαιρία να έχουμε μια πρώτη εμπειρία με αυτόν τον τρόπο. Τα παιδιά έδειχναν πολύ συνεργάσιμα και χαρούμενα σε αυτήν την διαδικασία. Κατά τα διαλείμματα κατάφερα να πάρω συνεντεύξεις με το 1/3 των μαθητών από τις οποίες πήρα μια πρώτη εντύπωση για την μιντιακή τους αγωγή και την σχέση τους με τα μέσα. Διαπίστωσα πως λίγα παιδιά γνωρίζουν πως να χειρίζονται σωστά τα μέσα και κυρίως έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επίσης πληροφορήθηκα από τον δάσκαλο πως, παρότι δεν υπάρχει καθηγητής πληροφορικής, υπάρχει αντίστοιχη αίθουσα με 10 υπολογιστές, οι οποίοι και λειτουργούν. Κάτι τέτοιο φυσικά μου ανοίγει περισσότερες δυνατότητες για την μελλοντική διδασκαλία μου. Οι υποδομές αλλά και το επίπεδο των μαθητών, μου πολλαπλασιάζει τις επιλογές. Στις επόμενες παρακολουθήσεις ελπίζω να προσανατολιστώ σε κάτι πιο συγκεκριμένο και να καταλήξω.

Αξιοσημείωτος όμως είναι ο αριθμός των μηνυμάτων στο Επίπεδο 5 (**105/699, 15,02%**), το οποίο αφορά τον Διαλογικό Στοχασμό σε ώριμο επίπεδο, δηλαδή ο φοιτητής/τρια αρχίζει να επιχειρηματολογεί στη βάση «αίτιο/αποτέλεσμα» ή στη βάση μιας αρχής, θεωρίας, ή διευρυμένης παραδοχής.

**Φ27** {ΕΣ5: Εμπειρία/Γεγονός + Διδακτική/Γνωστικό Αντικείμενο + Επίτευξη Προσωπικών Στόχων + Αδύνατα/Δυνατά Σημεία, Αίτιο/Αποτέλεσμα}

Την Δευτέρα 19/12/2011 πραγματοποίησα μία δίωρη διδασκαλία στο [REDACTED] με θέμα τις χρήσεις των Η/Υ στην καθημερινότητα μας και τις αλλαγές που έχουν επιφέρει. Είμαι πολύ ευχαριστημένη με το αποτέλεσμα καθώς κατάφερα να επιτύχω σε σημαντικό βαθμό τους στόχους που είχα θέσει. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα, κυρίως για τη λειτουργία του GPS, και ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν στις ομάδες τους. Φυσικά και υπήρξαν περιστατικά "φασαρίας", αλλά κατάφερα να τα περιορίσω με λεκτικές και μη λεκτικές τεχνικές. Το μοναδικό πρόβλημα ήταν ότι δεν κατάφερα να ολοκληρώσω όπως το είχα σχεδιάσει, αλλά τα παιδιά υποσχέθηκαν να συνεχίσουν την αφήσα με τη δασκάλα τους. Επίσης, συνειδητοποίησα ότι θα έπρεπε να έχω λάβει περισσότερο υπόψη μου τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, αφού πραγματοποίησα τη διδασκαλία μόλις δύο μέρες πριν από τις χριστουγεννιάτικες διακοπές. Μία καλή ιδέα θα ήταν, εάν υλοποιούσαμε τις δραστηριότητες υπό την υπόκρουση χριστουγεννιάτικων τραγουδιών.

**Φ47** {ΕΣ5: Εμπειρία/Γεγονός + Διδακτική/Γνωστικό Αντικείμενο + Προσωπική Θέση/Αντίληψη+Αμφισβήτηση Πρακτικών Εκπαιδευτικού Τάξης, Αίτιο/Αποτέλεσμα}

Την Τρίτη 18 Οκτωβρίου παρακολούθησα τη διδασκαλία στο [REDACTED] στην πόλη της Ρόδου στην Δ' τάξη. Το συγκεκριμένο τμήμα αποτελούνταν από 22 παιδιά, 10 κορίτσια και 12 αγόρια. Από ότι μας είπε η δασκάλα της τάξης το 1/4 των παιδιών παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες με συμπτώματα διάσπασης προσοχής.



Σαν αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά ήταν αφηρημένα και συχνά απρόσεκτα και δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν το ρυθμό της διδασκαλίας. Η δασκάλα δεν φάνηκε να εξατομικεύει ιδιαίτερα τη μέθοδο της παρά μόνο να υψώνει τον τόνο της φωνής της για να έχει την προσοχή τους. Διαπίστωση τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει ένας εκπαιδευτικός όταν η σύνθεση της τάξης του είναι ιδιόμορφη και περισσότερο απαιτητική. Παρατήρησα ότι το κίνητρο συμμετοχής των παιδιών ήταν ιδιαίτερα αυξημένο και ενθουσιώδες όταν το θέμα άπτονταν των ενδιαφερόντων τους και των άμεσων βιωμάτων τους. Σε αυτή την περίπτωση ακόμα και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλότερο ίσως επίπεδο έδειχναν να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία. Δεν υπήρχαν ιδιαίτερες εντάσεις και τα παιδιά δούλευαν σε ομαδοσυνεργατική μέθοδο σε ομάδες 6 ατόμων. Όσον αφορά τα Νέα Μέσα, στην τάξη υπήρχε ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, τον οποίο χρησιμοποιούσε η δασκάλα για να παρουσιάσει διάφορες πληροφορίες σχετικά με το μάθημα. Τη συγκεκριμένη μέρα χρησιμοποίησε τον υπολογιστή στο μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος, όπου έδειξε εικόνες στα παιδιά από το φράγμα του Μόρνου χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο και συγκεκριμένα το πρόγραμμα GOOGLE EARTH. Τα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου τον υπολογιστή της τάξης απλά παρακολουθούσαν τις νέες πληροφορίες.

Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο από την βιβλιογραφία, το Επίπεδο 6 παρουσίασε πολύ λίγες αναρτήσεις (14/699, 2%), γεγονός που δείχνει την δυσκολία επίτευξης Κριτικού Στοχασμού από τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά οι χρήστες ανέφεραν:

**Φ163** {ΕΣ6: Εμπειρία/Γεγονός + Διδακτική/Γνωστικό Αντικείμενο + Επίτευξη Προσωπικών Στόχων + Αίτιο/Αποτέλεσμα + Αντιμετώπιση Προβλήματος}

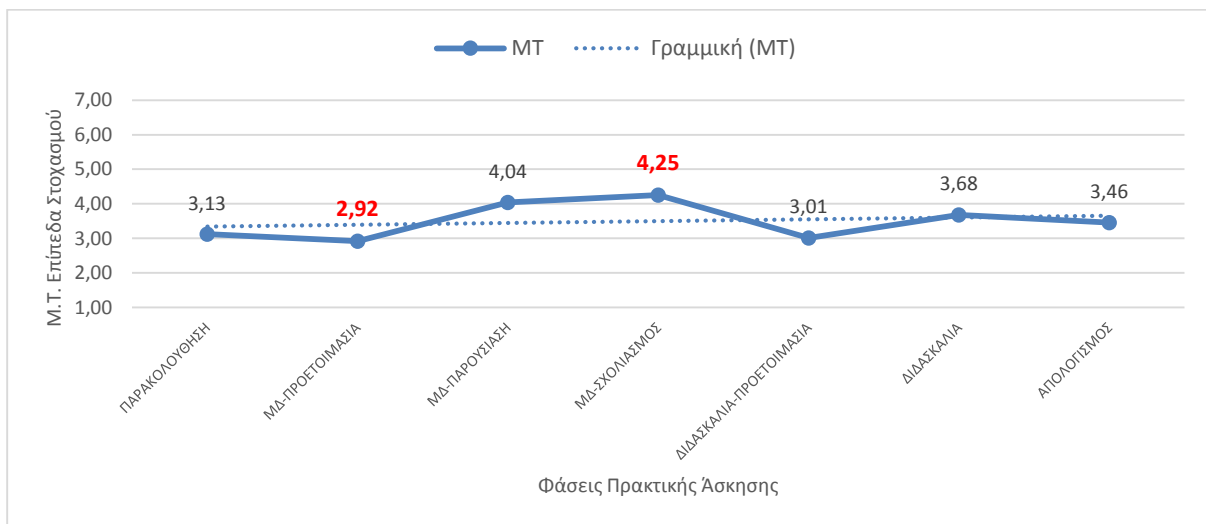
Στις 12/12/11 πραγματοποίησα την διδασκαλία μου στο τμήμα ένταξης στο δημοτικό [redacted] σε μαθητή της Δ' δημοτικού. Για να εφαρμόσω τις δραστηριότητες που είχα σχεδιάσει έφερα στην τάξη τον προσωπικό μου Η/Υ. Όλα κύλησαν ομαλά καθώς δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Ο μαθητής από την αρχή ήταν δεκτικός και συνεργάσιμος. Η διδασκαλία ξεκίνησε αφού πρώτα προηγήθηκε μία συζήτηση με το μαθητή για να νιώσει πιο άνετα. Αφού του εξήγησα τους στόχους της διδασκαλίας, πραγματοποίησα τις δραστηριότητες που είχα σχεδιάσει σύμφωνα με το προσχέδιο. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα δεν έχουν μεγάλες αντοχές και γι' αυτό χρήζουν ειδική μεταχείριση. Έτσι, όταν ήρθε η στιγμή να σχεδιάσουμε το παραμύθι στον Η/Υ ο μαθητής φάνηκε να έχει κουραστεί. Γι' αυτό το λόγο καταγράψαμε την ιστορία με κάποιες μικρές αλλαγές προκειμένου να μην εξαντληθεί περισσότερο. Αυτό είχε αποτέλεσμα η ιστορία να έχει πιο μικρή έκταση. Προσωπικά, με ευχαρίστησε το γεγονός ότι ο μαθητής έφυγε με πολύ θετικές εντυπώσεις και μάλιστα το λογισμικό που χρησιμοποίησα του άρεσε πολύ και ήθελε να το χρησιμοποιήσει κι άλλες φορές.

**Φ141** {ΕΣ6: Εμπειρία/Γεγονός + Διδακτική/Γνωστικό Αντικείμενο + Επίτευξη Προσωπικών Στόχων + Αίτιο/Αποτέλεσμα + Τρόποι Αυτοβελτίωσης }

Την Παρασκευή, στις 9 Δεκέμβρη, πραγματοποίησα διδασκαλία στη Δ' Δημοτικού του [redacted], με θέμα τους εννοιολογικούς χάρτες. Το μάθημα κύλησε ομαλά και σε γενικές γραμμές ο χρόνος κύλησε όπως είχα σχεδιάσει. Μια μικρή καθυστέρηση υπήρξε μόνο κατά τη δημιουργία ομάδων. Ήθελα να καθορίσουν τα παιδιά τη σύσταση της ομάδας τους, καθώς δεν τα γνώριζα ώστε να προτείνω εγώ ομάδες. Αυτό όμως είχε

ως αποτέλεσμα μια μικρή αναστάτωση γιατί υπήρχαν διαφωνίες ως προς το σχηματισμό των ομάδων. Αποφάσισα τότε να επέμβω συμβουλευόντάς τα να μην αποκλείουν αυθαίρετα από την ομάδα τους συγκεκριμένα παιδιά, καθώς αυτό προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Ευτυχώς εισακούστηκα και έτσι δημιουργήθηκαν οι ομάδες σχετικά σύντομα. Αυτό που αποκόμισα από το μάθημα είναι ότι δεν πρέπει να με απορροφούν οι καθαυτό δραστηριότητες, καθώς πρέπει να έχω συνέχεια στο νου μου το πώς θα επιτύχω καλύτερα τους στόχους της διδασκαλίας μου. Γι' αυτό το σκοπό, όταν ολοκληρώνουμε τις δραστηριότητες αναστοχαζόμασταν πάνω σε αυτές, ώστε να αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο οι εννοιολογικοί χάρτες τα βοηθούν ώστε να αποτυπώνουν τις έννοιες που έχουν κατανοήσει πάνω σε κάθε θέμα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης, η χρονική εξέλιξη της μέσης τιμής του επιπέδου στοχασμού (Hawkes & Romiszowski, 2001) των χρηστών της e-ΚΠΑ κατά τις διάφορες φάσεις της πρακτικής άσκησης, όπως αποτυπώνεται στην Εικόνα 75.

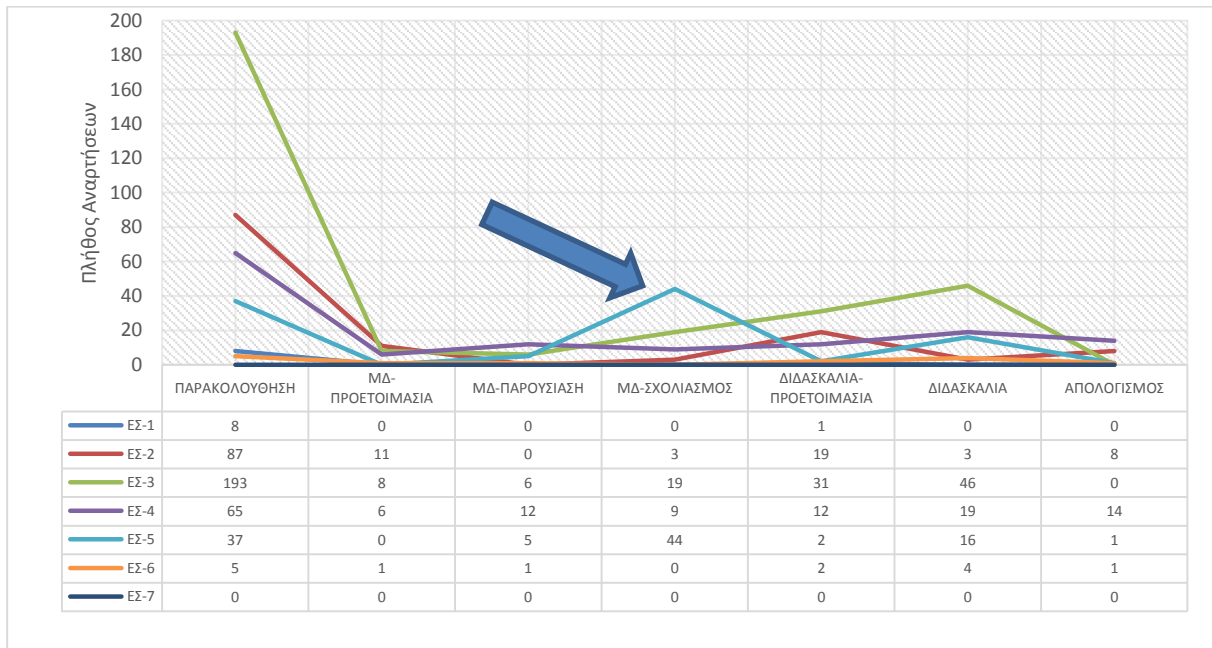


Εικόνα 75 – Στοχασμός: Μ.Τ. Επιπέδων Στοχασμού ανά Φάση Πρακτικής

Η **πρώτη σημαντική διαπίστωση** αναλύοντας το διάγραμμα, είναι πως κατά την διάρκεια του εξαμήνου οι χρήστες της e-ΚΠΑ πέτυχαν ένα μέσο επίπεδο στοχασμού μεταξύ Περιγραφικού και Διαλογικού με σαφή αυξητική τάση.

Η **δεύτερη σημαντική διαπίστωση** είναι πως ξεκινώντας από απλή περιγραφή γεγονότων χωρίς κριτική ή αμφισβήτηση στη Φάση Παρακολούθησης, όπου ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός έρχεται για πρώτη φορά (τουλάχιστον στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος) σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον (τάξη, παιδιά, εκπαιδευτικός, δντης, κ.λ.π.) και άρα κυρίως παρατηρεί και αποτυπώνει την σχολική πραγματικότητα με όρους παιδαγωγικούς διδακτικούς και του γνωστικού αντικειμένου που τον αφορά άμεσα, προχωράει σιγά-σιγά σε ανάπτυξη προσωπικής αντίληψης όντας πλέον στη Φάση Διδασκαλίας, όπου έχοντας την εμπειρία των Παρακολουθήσεων και των Μικροδιδασκαλιών, είναι σε θέση να μιλήσει για τους προσωπικούς του στόχους και να αναπτύξει μια προσωπική θέση και άποψη σε ένα ζήτημα.

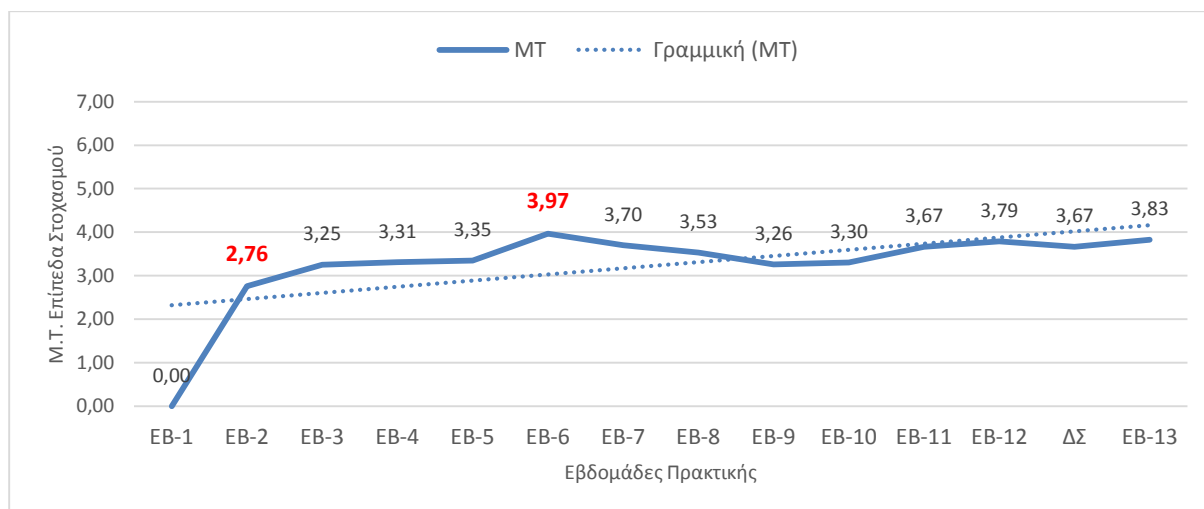
Η **τρίτη σημαντική διαπίστωση** είναι πως το υψηλότερο μέσο επίπεδο στοχασμού για τους φοιτητές/τριες επιτυγχάνεται στη Φάση των Μικροδιδασκαλιών και ειδικότερα τόσο όταν γίνονται οι σχολιασμοί των ΜΔ δια ζώσης στο εργαστήριο όσο και όταν ο σχολιασμός αφορά αναρτημένο βίντεο ΜΔ στην e-ΚΠΑ. Την περίοδο αυτή (εβδομάδα 7 & 8 ) σύμφωνα με τον Οδηγό Πρακτικής Άσκησης οι φοιτητές δεν είχαν σχολιασμό θέματος στο Forum, αλλά τον κριτικό σχολιασμό από τα βίντεο των μικροδιδασκαλιών των συναδέλφων τους, βάση συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης.



Εικόνα 76 – Στοχασμός: Συγκεντρωτική Απεικόνιση ανά Φάση Πρακτικής

Η διαπίστωση αυτή γίνεται ακόμα πιο φανερή στο διάγραμμα (Εικόνα 76) της συγκεντρωτικής απεικόνισης της συχνότητας των μηνυμάτων ανά επίπεδο στοχασμού και ανά φάση πρακτικής άσκησης, όπου φαίνεται πως στη περίοδο του σχολιασμού των ΜΔ από τους χρήστες της e-ΚΠΑ, η καμπύλη ΕΣ-5 υπερیشχει έναντι των υπολοίπων με 44 αναρτήσεις στο Blog.

Επίσης, στο παρακάτω διάγραμμα (Εικόνα 77) φαίνεται καθαρά η αυξητική τάση του μέσου επιπέδου στοχασμού ανά φοιτητή/τρια στη διάρκεια των 13+ εβδομάδων της πρακτικής άσκησης, με **min = 2,76** (μεταξύ Μη Περιγραφικού και Περιγραφικού Στοχασμού) στην έναρξη της Φάσης Παρακολούθησης την 2<sup>η</sup> εβδομάδα και **max = 3,97** (όρια Περιγραφικού και Διαλογικού Στοχασμού) στο μέσο της Φάσης των Μικροδιδασκαλιών την 6<sup>η</sup> εβδομάδα.



Εικόνα 77 – Στοχασμός: Μ.Τ. Επίπεδων Στοχασμού ανά Εβδομάδα Πρακτικής

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται το ιστόγραμμα συχνοτήτων του μέσου επιπέδου στοχασμού ανά χρήστη της e-ΚΠΑ ( $N=128$ , δηλαδή οι χρήστες οι οποίοι ανάρτησαν > 1 μήνυμα στο ιστολόγιο).

Μέσο επίπεδο στοχασμού ανά φοιτητή	Ιστόγραμμα
1: Επίπεδο Στοχασμού 1 2: Επίπεδο Στοχασμού 2 3: Επίπεδο Στοχασμού 3 4: Επίπεδο Στοχασμού 4 5: Επίπεδο Στοχασμού 5 6: Επίπεδο Στοχασμού 6 7: Επίπεδο Στοχασμού 7	
<b>Στατιστικά</b> N Valid 128 Missing 0 Median 3,00 Std. Deviation 0,669 Minimum: 1 Maximum 5	
<b>Αποτελέσματα</b>	
<b>ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ MT</b>	
	Frequency    Percent    Valid Percent    Cumulative Percent
Valid	ΕΣ1    1    ,8    ,8    ,8
	ΕΣ2    7    5,5    5,5    6,3
	ΕΣ3    71    55,5    55,5    61,7
	ΕΣ4    45    35,2    35,2    96,9
	ΕΣ5    4    3,1    3,1    100,0
Total	128    100,0    100,0

Πίνακας 68 – Μέσο επίπεδο στοχασμού ανά φοιτητή

Το μέσο επίπεδο στοχασμού υπολογίζεται ως ο  $MO^{55}$  των επιπέδων στοχασμού που παρατηρήθηκαν στις αναρτήσεις του κάθε χρήστη της e-ΚΠΑ:

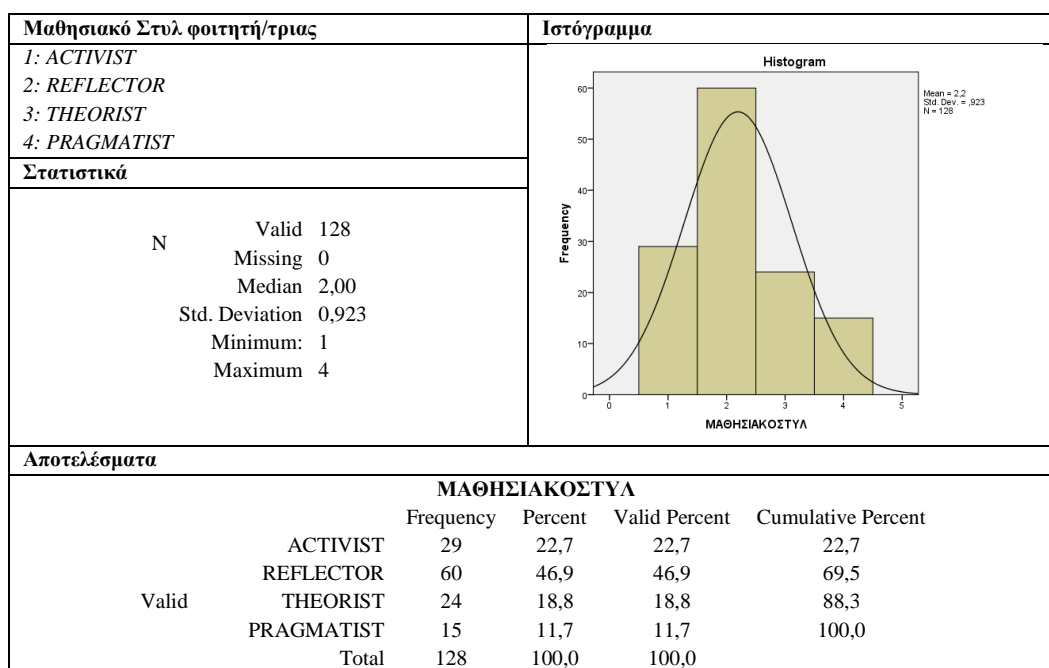
$$MO = \left( \sum_{i=1}^7 \Pi i * i \right) / N_j, \forall j (1:165) \Pi i = \text{πλήθος μηνυμάτων στο ΕΣ}i, N_j = \text{πλήθος αναρτήσεων από χρήστη } j$$

<sup>55</sup> Κανονικοποιημένη στα 7 επίπεδα, ώστε να αποτελεί μεταβλητή τύπου *ordinal* στο SPSS

Ποσοτικοποιώντας το μέσο επίπεδο στοχασμού ανά χρήστη της e-ΚΠΑ, είναι επιθυμητό να διερευνήσουμε τη σχέση αυτής της μεταβλητής με διάφορους παράγοντες που αποτέλεσαν μετρήσιμες παραμέτρους κατά την διάρκεια της έρευνας, όπως το μαθησιακό στυλ των φοιτητών/τριων, το TRACK τους κατά την έναρξη του εξαμήνου, το ψηφιακό τους κεφάλαιο ως ο μέσος βαθμός και το πλήθος των μαθημάτων σε ΤΠΕ που παρακολούθησαν επιτυχώς μέχρι την έναρξη της πρακτικής άσκησης, καθώς και το πλήθος και το μέσο μέγεθος των αναρτήσεων τους στο ιστολόγιο.

### Μαθησιακό Στυλ

Στην έναρξη του εξαμήνου, οι χρήστες της e-ΚΠΑ συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Μαθησιακών Στυλ (Honey, 2009; Honey & Mumford, 2009) και κατατάχθηκαν σε ένα από τα τέσσερα μαθησιακά στυλ, τα οποία αντανακλούν το τύπο της επαγγελματικής μάθησης του υποκειμένου. Σε αυτή τη βάση θέλουμε να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στο μαθησιακό στυλ του μέλους της κοινότητας και του επιπέδου στοχασμού του. Λαμβάνουμε ως **εξαρτημένη μεταβλητή** το μέσο επίπεδο στοχασμού ανά φοιτητή/τρια και ως **ανεξάρτητη μεταβλητή** το μαθησιακό στυλ στο οποίο κατατάχθηκε, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα.



Πίνακας 69 – Μαθησιακό Στυλ φοιτητή/τριας

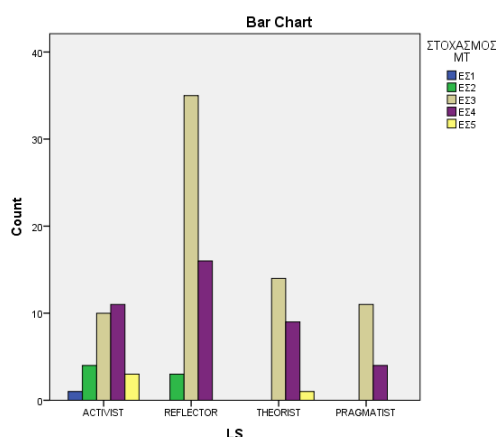
Ο έλεγχος της συσχέτισης των μεταβλητών έγινε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.21 με χρήση του τεστ *Fisher's Exact Test*, διότι α) πρόκειται για μεταβλητές τύπου nominal και ordinal, β) το τεστ *Crosstabs* οδήγησε σε 68% των μετρήσεων με “*expected count less than 5*” και άρα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί το κριτήριο *Pearson Chi-Square*. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως οριακά δεν υπάρχει *συσχέτιση στατιστικά σημαντική* ( $p = 0,058 < .05$ ) ανάμεσα στο επίπεδο στοχασμού και το

μαθησιακό στυλ των φοιτητών/τριων. Η ανάλυση του μέσου επιπέδου στοχασμού ανά μαθησιακό στυλ έδωσε τις εξής τιμές:

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
<b>Theorist</b>	24	3,00	4,50	3,5142	,39681
<b>Activist</b>	29	1,00	4,71	3,3317	,85230
<b>Pragmatist</b>	15	2,50	4,38	3,3107	,43629
<b>Reflector</b>	54	2,00	4,33	3,2576	,51554

Πίνακας 70 – Μέσο επίπεδο στοχασμού ανά Μαθησιακό Στυλ φοιτητή/τριας

Η κατανομή, αν και όπως αναφέρεται παραπάνω δεν παρουσιάζει σημαντική στατιστική συσχέτιση, εντούτοις συνάδει με το γεγονός πως ο *Theorist* σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθησιακά στυλ, τείνει να αποτυπώνει περισσότερο τις σκέψεις του και να θέτει ζητήματα συντεταγμένα σε αντίθεση με το *Reflector*, ο οποίος τείνει να αποστασιοποιείται από την άμεση συμμετοχή. Ταυτόχρονα όμως, παρατηρώντας το διάγραμμα συσχέτισης (*Crosstabs*) μεταξύ μαθησιακών στυλ και επιπέδων στοχασμού βλέπουμε πως υπάρχει αναλογία μεταξύ αυτών που έχουν μαθησιακό στυλ *reflector* και των επιπέδων στοχασμού 3 και 4.



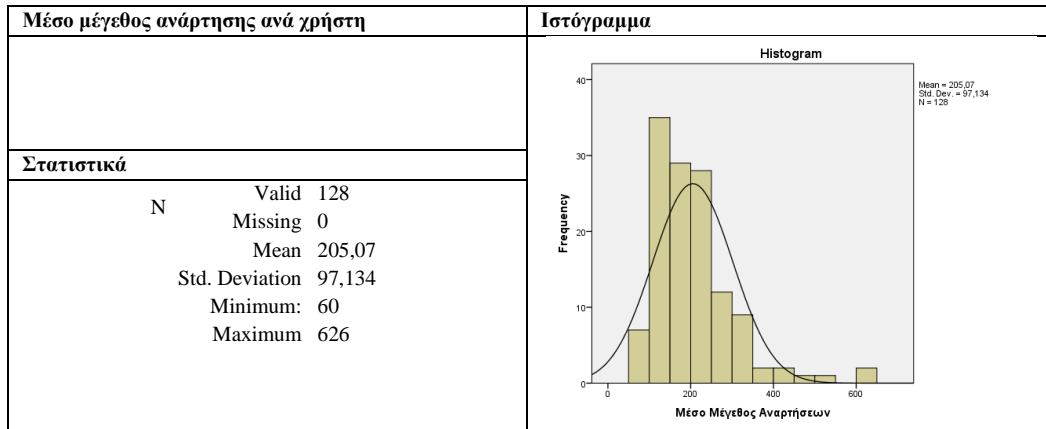
Εικόνα 78 – Διάγραμμα Συσχέτισης Μαθησιακών Στυλ και Επιπέδων Στοχασμού

## TPACK

Λαμβάνουμε ως **ανεξάρτητη μεταβλητή** την μέτρηση του TPACK των φοιτητών/τριων στην αρχή του εξαμήνου και ως **εξαρτημένη μεταβλητή** το μέσο επίπεδο στοχασμού ανά φοιτητή/τρια. Ο έλεγχος της συσχέτισης των μεταβλητών έγινε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.21 με χρήση του τεστ *Pearson's r* εφόσον πρόκειται για 2 μεταβλητές τύπου *ordinal* (Muijs, 2011, p.131). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο TPACK των φοιτητών/τριων και του μέσου επιπέδου στοχασμού του χρήστη στην e-KPA.

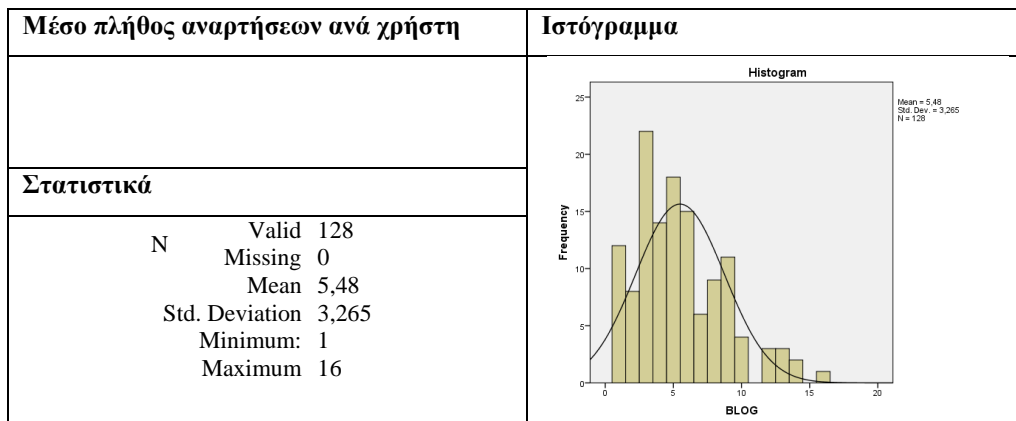
## Πλήθος & Μέγεθος Αναρτήσεων Blog

Λαμβάνουμε ως **εξαρτημένη μεταβλητή** το μέσο επίπεδο στοχασμού ανά φοιτητή/τρια και ως **ανεξάρτητη μεταβλητή** το μέσο μέγεθος (σε αριθμό λέξεων) των αναρτήσεων στο ιστολόγιο ανά χρήστη της e-ΚΠΑ, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα.



Πίνακας 71 – Μέσο μέγεθος ανάρτησης ανά χρήστη

Ομοίως, λαμβάνουμε ως **ανεξάρτητη μεταβλητή** το μέσο αριθμό αναρτήσεων στο ιστολόγιο ανά χρήστη της e-ΚΠΑ, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα.



Πίνακας 72 – Μέσο πλήθος αναρτήσεων ανά χρήστη

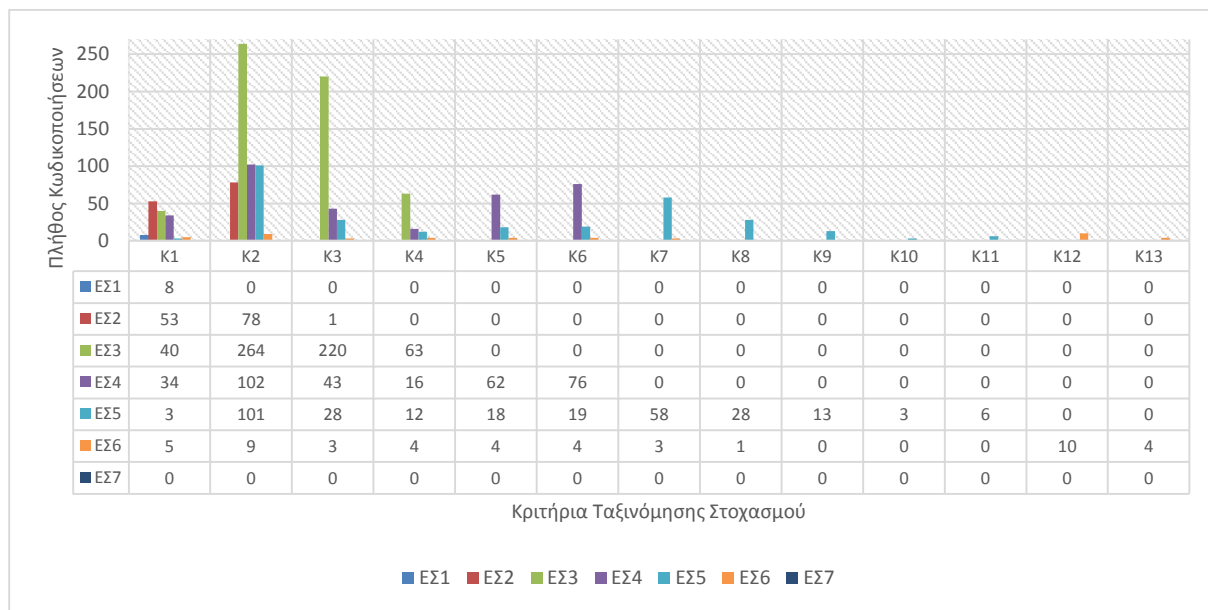
Ο έλεγχος της συσχέτισης των μεταβλητών έγινε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.21 με χρήση του τεστ *Spearman's rho* εφόσον πρόκειται για μεταβλητές τύπου *continuous* και *ordinal* (Muijs, 2011, p.131). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως:

- υπάρχει **θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική** ( $r_s = .661, p = .000 < .05$ ) ανάμεσα στο επίπεδο στοχασμού και το μέσο μέγεθος της ανάρτησης στο ιστολόγιο της e-ΚΠΑ, δηλαδή όσο μεγαλύτερα ηλεκτρονικά μηνύματα αναρτούσε ο χρήστης στο ιστολόγιο, τόσο υψηλότερο επίπεδο στοχασμού επιτυγχανόταν από αυτόν,



- υπάρχει θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική ( $r_s = .556, p = .000 < .05$ ) ανάμεσα στο επίπεδο στοχασμού και το μέσο πλήθος των αναρτήσεων στο ιστολόγιο της e-ΚΠΑ, δηλαδή όσο περισσότερα ηλεκτρονικά μηνύματα αναρτούσε ο χρήστης στο ιστολόγιο, τόσο υψηλότερο επίπεδο στοχασμού επιτυγχανόταν από αυτόν.

### 11.3 Ερ6: Ποια επιμέρους χαρακτηριστικά των επιπέδων στοχασμού αναδείχθηκαν;



Εικόνα 79 – Στοχασμός: Κριτήρια Ταξινόμησης ανά Επίπεδο Στοχασμού

Σε κάθε μονάδα ανάλυσης, έγινε κωδικοποίηση βάση 18 κριτηρίων ταξινόμησης (Πίνακας 73) των αναρτήσεων σε κάθε ένα από τα 7 Επίπεδα Στοχασμού. Τα κριτήρια αυτά προέρχονται μέσα από την περιγραφή των επιπέδων στοχασμού του μοντέλου Hough et al. (2004) (βλέπε Πίνακα 67).

K1	Διαδικασία	K10	Αρχή-θεωρία
K2	Εμπειρία-γεγονός	K11	Διευρυμένη παραδοχή
K3	Διδακτική-γνωστικό αντικείμενο	K12	Αντιμετώπιση προβλήματος
K4	Παιδαγωγικά	K13	Τρόποι αυτό-βελτίωσης
K5	Επίτευξη προσωπικών στόχων	K14	Αλλαγή αντίληψης
K6	Προσωπική θέση-αντίληψη	K15	Ευρύτερος ρόλος-χαρακτήρας εκπαίδευσης
K7	Αδύνατα-δυνατά σημεία	K16	Ηθικό-δεοντολογικό-πολιτικό ζήτημα
K8	Αίτιο-αποτέλεσμα	K17	Προσωπικό-επαγγελματικό σύστημα
K9	Αμφισβήτηση πρακτικών εκπαιδευτικού τάξης	K18	Σχολική πραγματικότητα-πολιτεία

Πίνακας 73 - Κωδικοί Κριτηρίων ταξινόμησης σε Επίπεδα Στοχασμού

Στο προηγούμενο διάγραμμα φαίνεται η συγκεντρωτική κατανομή των κριτηρίων ανά επίπεδο στοχασμού (Σημείωση: τα κριτήρια K14-K18 δεν εμφανίσθηκαν σε καμία κωδικοποίηση και δεν

περιέχονται στο γράφημα για λόγους οικονομίας χώρου). Επειδή, τα κριτήρια ταξινόμησης απεικονίζουν ουσιαστικά τα σημεία εστίασης της σκέψης των φοιτητών/τριων κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης και «νοηματοδοτούν» το επίπεδο στοχασμού κάθε ανάρτησης στο ιστολόγιο, για αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον η κατανομή των συχνοτήτων εμφάνισης των κριτηρίων/χαρακτηριστικών ανά φάση πρακτικής.

### 11.3.1 Παρακολούθηση



Εικόνα 80 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων Παρακολούθησης

Στην Φάση Παρακολούθησης, ο στοχασμός των φοιτητών/τριων εστιάζεται κατά βάση στην νέα εμπειρία/γεγονός (**K2: 365/782, 46,67%**) που αποτελεί η επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και σηματοδοτεί τη μετάβαση από το «οικείο» ακαδημαϊκό στο «άγνωστο» σχολικό περιβάλλον. Φαίνεται πως τους απασχολεί πολύ ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού της τάξης στο γνωστικό αντικείμενο που παρακολουθούν (**K3: 191/782 24,42%**):

**Φ17:** Η πρώτη μου παρακολούθηση ήταν μια πολύ ευχάριστη εμπειρία. Αρχικά, γνωρίστηκα με τη δασκάλα και με καλωσόρισε στην τάξη της. Μετά, η δασκάλα ζήτησε από τα παιδιά να βγάλουν το βιβλίο της γλώσσας και έτσι άρχισαν το μάθημα της γλώσσας. Τους εξέτασε στην ορθογραφία προχώρησαν στο παρακάτω κείμενο και μίλησαν πάνω σε αυτό για αρκετή ώρα. Τα παιδιά ήταν 16 και χωρισμένα ανά τέσσερα στα θρανία σαν ομαδούλα. Η δασκάλα ακολουθούσε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ζητώντας πολύ συχνά από τα παιδιά να εργάζονται ομαδικά και όχι μόνο τους. Έπειτα έκαναν μαθηματικά και φυσική. Στα μαθηματικά έκαναν για τα δεντροδιαγράμματα. Είχαν κάνει την προηγούμενη μέρα για αυτά και κάνανε κάποιες ασκήσεις ώστε να τα κατανοήσουν όσο καλύτερα μπορούσαν. Έπειτα, είχαν φυσική. Στην ώρα αυτή έκαναν ένα πείραμα για την ανάπτυξη των φυτών. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και το κάθε ένα έκανε κάτι ώστε να ολοκληρωθεί το πείραμα.

**Φ64:** Σε αυτό το blog θα γράψω για την 3 και τελευταία προς το παρόν παρακολούθηση στο σχολείο. Η ημέρα παρακολούθησης μου αυτή τη φορά μπορώ να πω ότι κύλησε ήρεμα. Δυστυχώς, οι άλλες τάξεις του σχολείου χρειάζονταν τον projector και η δασκάλα δεν μπορούσε να κάνει μάθημα μέσω αυτού. Έτσι, τα μαθήματα έγιναν κανονικά χωρίς κάποιου είδους τεχνολογίας. Παρ' όλα αυτά, η δασκάλα ήταν ως συνήθως εξαιρετική και έκανε καταπληκτική δουλειά. Παρέδιδε τα μαθήματα με διαδραστικό τρόπο και μέχρι



και η εξέταση ήταν ένα είδος παιχνιδιού για τα παιδιά. Για παράδειγμα, στην ιστορία ήθελε να τα εξετάσει για το λιοντάρι της Νεμαίας που είχαν παραδώσει την προηγούμενη φορά. Τους μοίρασε λοιπόν φωτοτυπίες με μια φράση σαν να διηγούνταν κάποιος ένα παραμύθι και είπε στους μαθητές να συνεχίσουν την ιστορία όπως την ήξεραν, αλλά να την διηγηθούν με δικό τους τρόπο! Αυτό με ενθουσίασε ιδιαίτερα διότι, όχι μόνο τα παιδιά ευχαριστιόντουσαν το μάθημα, αλλά και για τί η δασκάλα τα εξασκούσε και στο γραπτό λόγο ενώ ταυτόχρονα εξέταζε το μάθημα χωρίς το καθιερωμένο "μπλοκάκι". Κάπως έτσι κύλησαν τα μαθήματα, μέχρι την τελευταία ώρα που μοιράσαμε ξανά τα ερωτηματολόγια για να συμπληρώσουν τα παιδιά ότι δεν πρόλαβαν την προηγούμενη φορά. Ειλικρινά, πιστεύω πως οι μαθητές αυτοί είναι τυχεροί που έχουν μια τέτοια δασκάλα...

Επίσης, σημαντική φαίνεται πως είναι και η αποτύπωση της παιδαγωγικής διάστασης των διδασκαλιών που παρακολούθησαν οι φοιτητές στην τάξη (**K4: 73/782, 9,33%**), καθώς και η έκφραση της προσωπικής αντίληψης (πως εξέλαβαν την διαδικασία...) τους σε σχέση με αυτά που παρακολούθησαν στην τάξη (**K6: 65/782, 8,31%**).

**Φ80:** Τα παιδιά κάθονταν σε ομάδες και η κάθε ομάδα είχε ένα όνομα. Στην τάξη ήταν τα δελφίνια, τα μαργαριτάρια, τα διαμάντια και οι πεταλούδες. Κάθε ομάδα είχε έναν αρχηγό που αλλάζει ανά εβδομάδα. Σκοπός ήταν η ανάδειξη της νικήτριας ομάδας μέσω συλλογής πόντων. Οι πόντοι κερδίζονταν κάθε φορά που οι μαθητές είτε ομαδικά είτε και ατομικά έδειχναν καλή διαγωγή και συμπεριφορά, συμμετοχή στο μάθημα και υπακοή στους κανόνες της τάξης. Αυτό που μου άρεσε ιδιαίτερα ήταν ότι η δασκάλα πολλές φορές μου ζήτησε να συμμετέχω βοηθώντας και ελέγχοντας τους μαθητές. Έτσι συχνά-σικά γνωρίστηκα με όλα τα παιδιά και με έμαθαν και αυτά, έγινα μέλος της τάξης. Μου ζητούσαν την γνώμη μου και την βοήθειά μου, με ρωτούσαν. Επίσης αυτό που ήθελα να προσθέσω είναι ότι υπήρχε τετράδιο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων το οποίο ενημέρωνε καθημερινά τους γονείς για τις εργασίες που έπρεπε να ασχοληθούν τα παιδιά στο σπίτι.

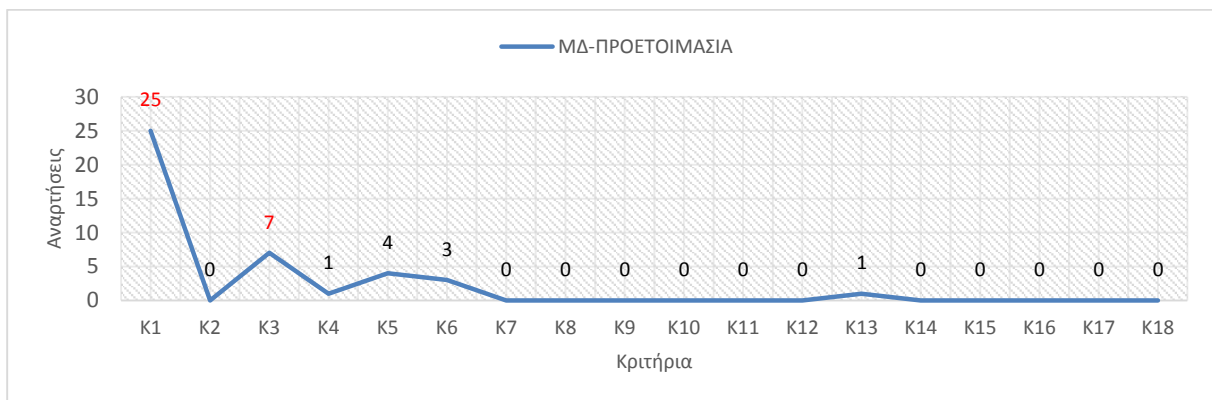
**Φ47:** Την Τρίτη 18 Οκτωβρίου παρακολούθησα τη διδασκαλία στο [redacted] στην πόλη της Ρόδου στην Δ' τάξη. Το συγκεκριμένο τμήμα αποτελούνταν από 22 παιδιά, 10 κορίτσια και 12 αγόρια. Από ότι μας είπε η δασκάλα της τάξης το 1/4 των παιδιών παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες με συμπτώματα διάσπασης προσοχής. Σαν αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά ήταν αφηρημένα και συχνά απρόσεκτα και δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν το ρυθμό της διδασκαλίας. Η δασκάλα δεν φάνηκε να εξατομικεύει ιδιαίτερα τη μέθοδο της παρά μόνο να υψώνει τον τόνο της φωνής της για να έχει την προσοχή τους. Διαπίπτω τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει ένας εκπαιδευτικός όταν η σύνθεση της τάξης του είναι ιδιόμορφη και περισσότερο απαιτητική. Παρατήρησα ότι το κίνητρο συμμετοχής των παιδιών ήταν ιδιαίτερα αυξημένο και ενθουσιώδες όταν το θέμα άπτονταν των ενδιαφερόντων τους και των άμεσων βιωμάτων τους. Σε αυτή την περίπτωση ακόμα και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλότερο ίσως επίπεδο έδειχναν να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία. Δεν υπήρχαν ιδιαίτερες εντάσεις και τα παιδιά δούλευαν σε ομαδοσυνεργατική μέθοδο σε ομάδες 6 ατόμων. Όσον αφορά τα Νέα Μέσα, στην τάξη υπήρχε ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, τον οποίο χρησιμοποιούσε η δασκάλα για να παρουσιάσει διάφορες πληροφορίες σχετικά με το μάθημα. Τη συγκεκριμένη μέρα χρησιμοποίησε τον υπολογιστή στο μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος, όπου έδειξε

εικόνες στα παιδιά από το φράγμα του Μόρνου χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο και συγκεκριμένα το πρόγραμμα GOOGLE EARTH. Τα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου τον υπολογιστή της τάξης απλά παρακολουθούσαν τις νέες πληροφορίες.

Επίσης, μικρή μεν αλλά σημαντική είναι και η αποτύπωση της σχέσης «αιτίας - αποτελέσματος» από τους φοιτητές/τριες, δείγμα στοχαστικής σκέψης υψηλότερου επιπέδου (**K8: 19/782, 2,42%**):

**Φ37:** Την Τρίτη 25 Οκτ πραγματοποίησα την τελευταία μου παρακολούθηση στη τάξη της Ε' Δημοτικού. Σε γενικές γραμμές, τόσο το κλίμα που επικρατούσε στην τάξη μεταξύ των μαθητών, όσο και το ύφος της διδασκαλίας, ήταν το ίδιο με τις δυο προηγούμενες φορές. Με εξαίρεση όμως (θα ομολογήσω προς μεγάλη μου έκπληξη!!) την έντονη αλλαγή στάσης των μαθητών όταν κλήθηκαν, την τελευταία ώρα (που συνήθως η προσοχή τους αποσπάται πιο εύκολα), να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία και να συμμετέχουν σε αυτή για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, από μια άλλη εκπαιδευτικό. Η αντίθεση και απότομη συμπεριφορά των μαθητών μετατράπηκε σε μια ήρεμη και ισορροπημένη συμπεριφορά, και η αλλαγή αυτή οφείλεται κυρίως στο ότι η εκπαιδευτικός από την αρχή έθεσε τους κανόνες στους οποίους πρέπει να υπακούουν, αλλά και το ότι ήρθαν σε επαφή με ένα μη οικείο πρόσωπο προς αυτούς. Ωστόσο, η δυσaréσκεια τους ήταν εμφανής! Η ανησυχία μου, λοιπόν, για το πώς θα μπορέσω να χειριστώ τους συγκεκριμένους μαθητές, μειώθηκε και άρχισα να σκέφτομαι έντονα τι θα μπορούσα να τους διδάξω ενώ λαμβάνοντας υπόψη φυσικά το μιντιακό τους γραμματισμό, αλλά και το ενδιαφέρον που μπορούν να εκδηλώσουν στο εκάστοτε θέμα, μιας και πρόκειται για μαθητές που σε γενικές γραμμές αποσπάται εύκολα η προσοχή τους από τη διδασκαλία!

### 11.3.2 Μικροδιδασκαλία

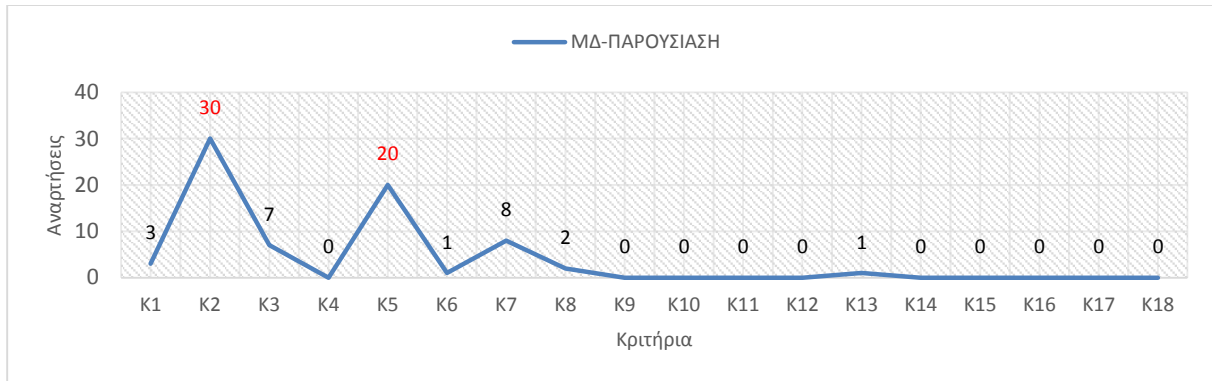


Εικόνα 81 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων ΜΔ-Προετοιμασία

Στη Φάση Προετοιμασίας της ΜΔ, πρωτίστως οι φοιτητές/τριες ενδιαφέρονται για την οργάνωση της διαδικασίας (**K1: 25/41, 60,97%**) αλλά και το πώς θα «διδάξουν» τη ΜΔ (**K3: 7/41, 17,07%**) και οι αναρτήσεις στο ιστολόγιο αποτυπώνουν τις προσπάθειες τους προς αυτή την κατεύθυνση:

**Φ22:** Χθες 14/11, συναντήθηκα και πάλι με την ομάδα μου προκειμένου να οριστικοποιήσουμε τη δομή της μικροδιδασκαλίας μας και να αναθέσουμε στον καθένα μας από ένα κομμάτι προς επεξεργασία και τελειοποίηση, θέτοντας κάποια κοινά κριτήρια. Βεβαίως, είχε προηγηθεί μία αναζήτηση πληροφοριών όσον αφορά στα

"Πνευματικά δικαιώματα στο διαδίκτυο" από όλους μας έτσι ώστε όλοι να έχουμε ολοκληρωμένη γνώση του θέματος. Η επόμενη συνάντησή μας ορίστηκε για την ερχόμενη Τρίτη, ώστε να ολοκληρώσουμε το περιεχόμενο της παρουσίασης. Η αλήθεια είναι, ότι αυτό μας απογοήτευσε λίγο είναι πως σκεφτήκαμε τόσο ωραίες ιδέες και εκπαιδευτικές τεχνικές για την ανάπτυξη του θέματος μας αλλά λόγω του περιορισμένου χρόνου που μας δίνεται, καταφύγαμε σε άλλες πιο βραχύχρονες.



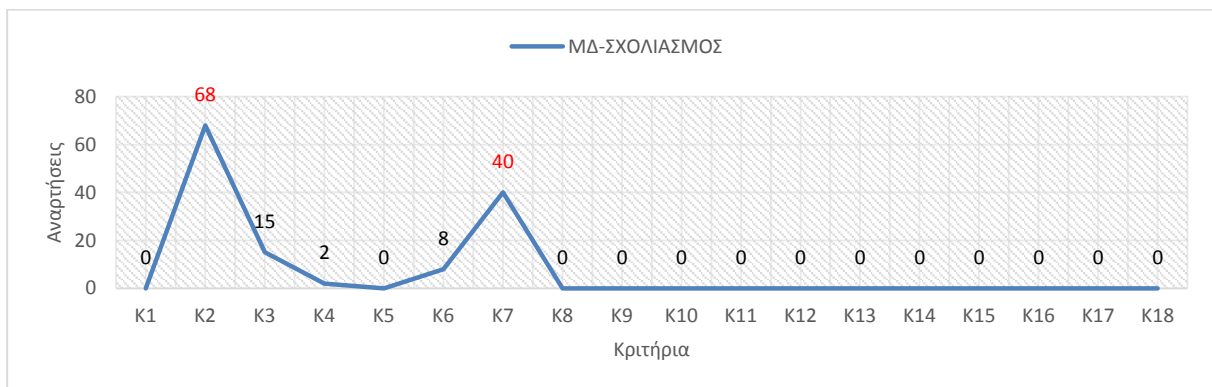
Εικόνα 82 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων ΜΔ-Παρουσίαση

Αντιθέτως, στη Φάση Παρουσίασης της ΜΔ οι φοιτητές/τριες εστιάζουν στην μικροδιδασκαλία ως μια νέα εμπειρία στις σπουδές τους (**Κ2: 30/72, 41,66%**), αλλά ταυτόχρονα αναφέρονται και στους προσωπικούς στόχους που έχουν θέσει (**Κ5: 20/72, 27,77%**):

**Φ164:** Το Σάββατο 19/11 η ομάδα μου κι εγώ παρουσιάσαμε τη μικροδιδασκαλία μας με θέμα «Τρόποι και στρατηγικές αναζήτησης στο διαδίκτυο». Είχαμε αφιερώσει αρκετό χρόνο και προσπάθεια για το σχεδιασμό της. Προσπαθήσαμε με φαντασία και καινοτομίες να την κάνουμε όσο γίνεται πιο ενδιαφέρουσα. Στόχος μας ήταν οι φοιτητές να έχουν ενεργό ρόλο και το κύριο ρόλο στη μικροδιδασκαλία κι εμείς όσο γίνεται λιγότερο. Εφαρμόσαμε όλες τις τεχνικές κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και κάνοντας πρόβες απορρίπταμε όποιες θεωρούσαμε ότι δεν είχαν τα ζητούμενα αποτελέσματα. Τριν αλλά και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης είχαμε αρκετό άγχος και θέλαμε όλα να κυλήσουν όπως είχαμε σχεδιάσει (πράγμα σχεδόν αδύνατο σε μια διδασκαλία). Εγώ, προσωπικά, αγχώθηκα ιδιαίτερα όταν κατά την προετοιμασία του διαδραστικού πίνακα διαπίστωνα ότι ένα βίντεο που είχαμε προετοιμάσει δεν μπορούσε να παίξει στον συγκεκριμένο υπολογιστή, αλλά καταφέραμε να το δείξουμε σε ένα laptop και μάλιστα άρεσε αρκετά στους φοιτητές. Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία που με προετοίμασε για τις υπόλοιπες διδασκαλίες που θα πραγματοποιήσω, αλλά με βοήθησε επίσης να καταλάβω πως λειτουργεί μια ομάδα για τη διεξαγωγή ενός έργου για να είμαι έτοιμη να αξιολογήσω τη δουλειά του καθενός μέλους των ομάδων της μελλοντικής μου τάξης. Μακάρι αυτή την εμπειρία να την είχα αποκτήσει αρκετά νωρίτερα έτσι ώστε να είχα την ευκαιρία να βελτιωθώ.

**Φ117:** Στις 19 Νοεμβρίου, η ομάδα μου κι εγώ παρουσιάσαμε τη μικροδιδασκαλία μας με θέμα "πνευματικά δικαιώματα και προβλήματα πνευματικής ιδιοκτησίας στο διαδίκτυο". Το θέμα ήταν πολύ μεγάλο, γιατί πνευματικά δικαιώματα υπάρχουν σε κάθε έργο, κι έτσι εστίασαμε στο ζήτημα της λογοκλοπής, το οποίο αφορά τους περισσότερους φοιτητές. Η ομάδα μας εργάστηκε για περίπου τρεις εβδομάδες και βρήκε πλήθος

πληροφοριών για το θέμα. Δυστυχώς, αναγκαστήκαμε να μειώσουμε την αρχική δουλειά μας, γιατί το αποτέλεσμα ήταν πολύ μεγάλο και θα ήταν αδύνατο να παρουσιαστεί. Στόχοι της μικροδιδασκαλίας ήταν να γνωρίσουν οι φοιτητές τι είναι η λογοκλοπή, να στοχαστούν πάνω στα προβλήματα των πνευματικών δικαιωμάτων, να μάθουν πώς να χειρίζονται κριτικά τις διάφορες πηγές και τέλος να μάθουν πώς να διασφαλίζουν τη μοναδικότητα των γραπτών τους μέσω του *copyright*. Ως αφόρμηση χρησιμοποιήθηκε μια εικόνα κόμικ και ένα βίντεο μικρής διάρκειας. Στη συνέχεια εφαρμόσαμε το παιχνίδι ρόλων με τους φοιτητές να εκπροσωπούν 4 κοινωνικές ομάδες. Προσπαθήσαμε να αποφύγουμε τις εκτενείς εισηγήσεις και θελήσαμε να στηρίξουμε τη μικροδιδασκαλία στη συζήτησή μας με τους φοιτητές, γι αυτό και στο σημείο αυτό χάθηκε αρκετός χρόνος. Ακολούθησαν κάποιες συμβουλές με τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αποφύγουμε τη λογοκλοπή και δόθηκε ένα σχετικό ενημερωτικό φυλλάδιο. Στο τέλος, προβάλαμε ένα βίντεο που φτιάξαμε οι ίδιοι (σχετικό με τον τρόπο διασφάλισης της μοναδικότητας των προσωπικών μας έργων), το οποίο όμως δε συμπεριλήφθηκε στον κορμό της παρουσίασης, εφόσον ο χρόνος είχε τελειώσει. Γενικώς, θεωρώ την τελική παρουσίαση της μικροδιδασκαλίας αρκετά επιτυχημένη, καθώς οι φοιτητές φάνηκε στο τέλος να κατανοούν τους στόχους και τα επιμέρους θέματα που αφορούσαν στο ζήτημα. Το μειονέκτημα ήταν η στενότητα χρόνου που μας ανάγκασε να κλείσουμε την παρουσίαση απότομα. Πάντως, τα μέλη της ομάδας συνεργαστήκαμε όσο καλύτερα μπορούσαμε, συντονίσαμε την εργασία μας με διάφορους τρόπους, αλλάξαμε πολλές φορές ρόλους, στόχους και τρόπους οργάνωσης, αλλά τελικά αποκομίσαμε μια πολύ καλή εμπειρία και πολλές γνώσεις!!



Εικόνα 83 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων ΜΔ-Σχολιασμός

Στη Φάση Σχολιασμού της ΜΔ, οι φοιτητές ναι μεν εστίασαν πάλι στη μικροδιδασκαλία ως εμπειρία/γεγονός (**K2: 68/133, 51,12%**) αλλά ταυτόχρονα διατύπωσαν την κριτική τους απέναντι στις μικροδιδασκαλίες των συναδέλφων τους (**K7: 40/133, 30,07%**). Μέσα από αυτή τη διαδικασία (*peer reviewing*) επιτεύχθηκε και η υψηλότερη μέση τιμή επιπέδου στοχασμού σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο:

**Φ160:** Στις 19 Νοεμβρίου 2011 παρακολούθησα τη μικροδιδασκαλία με θέμα: Προβλήματα πνευματικής ιδιοκτησίας και κλοπή πνευματικών δικαιωμάτων στο διαδίκτυο. Η συγκεκριμένη μικροδιδασκαλία ήταν μια αξιόλογη και ενδιαφέρουσα παρουσίαση, καθώς προωθούσε τη συμμετοχή του κοινού στην διδασκαλία και την ομαδοσυνεργασία. Η ομάδα που είχε αναλάβει τη συγκεκριμένη μικροδιδασκαλία ήταν

άνετη σε μεγάλο βαθμό και κατάφερε να κρατήσει το ενδιαφέρον όλων καθ' όλη τη διάρκεια. Ο χρόνος ήταν το μόνο αρνητικό, γιατί ένα πολύ σημαντικό μέρος της διδασκαλίας δεν μπόρεσαν να το παρουσιάσουν, λόγω έλλειψης χρόνου. Τα φύλλα εργασίας που μοιράστηκαν βοήθησαν πάρα πολύ για τη σωστή κατανόηση και τέλος τα βίντεο που προβλήθηκαν ήταν παραστατικά, κατανοητά και πολύ εύστοχα, ενώ αποτελούν πολύ χρήσιμο υλικό για να αποφύγουμε και εμείς οι ίδιοι τη λογοκλοπή.

**Φ68:** Η μικροδιδασκαλία που παρακολούθησα στις 7 Νοεμβρίου 2011 είχε θέμα την Εγκυρότητα πληροφοριών στο διαδίκτυο. Οι συμφοιτητές μου έκαναν μια πάρα πολύ καλή προσπάθεια και έδειξαν ότι δούλεψαν το θέμα. Ο χρόνος όμως ήταν εναντίον τους αφού είχαν μόνο ένα τέταρτο στη διάθεση τους, θα μπορούσαν να ήταν καλύτεροι αν είχαν περισσότερο χρόνο. Με άλλα λόγια ο χρόνος που είχαν ως δάσκαλοι και ο χρόνος που είχαμε εμείς που παρακολουθούσαμε δεν ήταν αρκετός για να ασχοληθούμε με μια μεγάλη δραστηριότητα (γιατί έγινε μια μικρή δραστηριότητα αφού δόθηκε φυλλάδιο) και να αναδειχθούν οι πληροφορίες από εμάς για την δραστηριότητα. Επίσης, μπορούμε ακόμα να αναδείξουμε το ζήτημα της ποιοτικής συσχέτισης χρόνου και θέματος, ώστε να γίνεται μια πιο αξιοκρατική αξιολόγηση των παιδιών που πραγματοποιούν τη μικροδιδασκαλία και συνάμα να βγαίνουν και πιο χρήσιμα και επικοινωνιακά συμπεράσματα για αυτήν. Επομένως οι "δάσκαλοι" αξιοποίησαν χρήσιμα το χρόνο τους. Όσον αφορά τι κερδίσαμε, σίγουρα μπορώ να πω πως είδαμε στη πράξη ένα ζωντανό παράδειγμα και καταλάβαμε τη σημασία του χρόνου. Έτσι ξέρουμε που να στηριχτούμε οι υπόλοιποι για να σχεδιάσουμε τη μικροδιδασκαλία. Το θέμα επίσης ήταν πολύ ενδιαφέρον και μου κίνησε τη περιέργεια για να μάθω περισσότερα για τα κριτήρια εγκυρότητας μιας ιστοσελίδας.

### 11.3.3 Διδασκαλία



Εικόνα 84 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων Διδασκαλία-Προετοιμασία

Όπως και στην αντίστοιχη φάση των μικροδιδασκαλιών, έτσι και στη Φάση Προετοιμασίας της Διδασκαλίας οι φοιτητές επικεντρώνονται στην οργάνωση της διδασκαλίας τους (K1: 61/110, 55,45%), ενώ φαίνεται πως έμφαση δίνεται και στη διδακτική και στο γνωστικό αντικείμενο που έχουν αναλάβει να διδάξουν στο σχολείο (K3: 23/110, 20,09%):

**Φ57:** Με τη βοήθεια του δασκάλου της τάξης (τμήμα ένταξης [redacted] και του κ. Σοφού μπόρεσα να σχεδιάσω και να προετοιμάσω την πρώτη μου διδασκαλία. Αρχικός στόχος ήταν η εύρεση του θέματος καθώς τα παιδιά, έχοντας έντονες μαθησιακές δυσκολίες, ίσως να μη μπορούσαν να ανταποκριθούν σε κάτι

ιδιαίτερα πολύπλοκο. Μέσα από τις συμβουλευτικές συναντήσεις καταλήξαμε ότι θα μπορούσε να γίνει προσέγγιση της διαφήμισης καθώς αποτελεί μιντιακό περιεχόμενο μέσα σε 2 διδακτικές ώρες. Στη συνέχεια έπρεπε να συλλεχθεί το κατάλληλο υλικό για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Σχεδιάσα τα κατάλληλα φύλλα εργασίας ενώ παράλληλα έμαξα για έντυπες διαφημίσεις που περιείχαν όλα τα στοιχεία για τα οποία θα γινόταν λόγος στην τάξη. Προμηθεύτηκα μαρκαδόρους και άλλα υλικά που θα βοηθούσαν τα παιδιά να σχεδιάσουν και να φτιάξουν μόνα τους μια διαφήμιση. Τέλος, έλαβα υπόψη μου ότι πρέπει να προσεγγίσω με έναν πιο ιδιαίτερο τρόπο τους μαθητές όπως με είχε συμβουλέψει και ο μέντοράς μου.

**Φ163:** Την προηγούμενη εβδομάδα ασχολήθηκα με την προετοιμασία της διδασκαλίας μου στο τμήμα ένταξης στο σχολείο της Κρεμαστής σε μαθητή της Δ' δημοτικού. Συγκεκριμένα, ασχολήθηκα με τον εντοπισμό των πληροφοριών που πρέπει να παρουσιάσω στο μαθητή και στον τρόπο παρουσιάσής τους. Για το λόγο αυτό προετοίμασα ένα PowerPoint που περιλάμβανε όλα τα στοιχεία για τη δομή του παραμυθιού που θα μας ήταν απαραίτητα. Στη συνέχεια, αναζήτησα στο σχολικό εγχειρίδιο την κατάλληλη ιστορία για τη δημιουργία του παραμυθιού. Ακόμη, για την κατανόηση της ιστορίας προετοίμασα φύλλα εργασίας στα οποία υπήρχαν ερωτήσεις που βοηθούσαν στην ανάλυση του. Τέλος, επικοινωνώ με τον εκπαιδευτικό για να προσδιορίσω την ακριβή ημερομηνία και ώρα για τη διδασκαλία.



Εικόνα 85 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων Διδασκαλία

Επίσης, όπως στην παρουσίαση της ΜΔ έτσι και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας οι φοιτητές/τριες εστιάζουν στη διδασκαλία τους ως μια νέα εμπειρία/γεγονός στην ακαδημαϊκή τους ζωή (**K2: 81/212, 38,20%**) και δίνουν έμφαση στη διδακτική και στο γνωστικό αντικείμενο που έχουν αναλάβει να διδάξουν στο σχολείο (**K3: 49/212, 23,11%**) και κάνουν αναφορά στους στόχους που είχαν θέσει αναφορικά με τη διδασκαλία τους (**K5: 26/212, 12,26%**).

Επίσης, για πρώτη φορά αναδύεται και η παιδαγωγική διάσταση που φάνηκε να τους απασχόλησε (**K4: 19/212, 8,96%**) ως αποτέλεσμα της επαφής τους με τα παιδιά και την αντιμετώπιση των πραγματικών προβλημάτων διαχείρισης μιας τάξης:

**Φ60:** Την Παρασκευή 9 και τη Δευτέρα 12/12 πραγματοποίησα τη διδασκαλία μου στην Α' τάξη του [redacted]. Οι διδακτικές ώρες που είχα στη διάθεσή μου ήταν 3 και η διδασκαλία διαρθρώθηκε ως εξής: Παρασκευή 9/12,





1η και 2η διδακτική ώρα και Δευτέρα 12/12, 3η διδακτική ώρα. Το θέμα που αποφάσισα να διδάξω στα παιδιά καθώς ήταν και Α' Δημοτικού, ήταν το πρόγραμμα της Ζωγραφικής του Η/Υ. Η πρώτη μου επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία ήταν αρκετά ευχάριστη και αυτό που με χαροποίησε ιδιαίτερα ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά έδειξαν από την αρχή ενδιαφέρον και παρακολουθούσαν όσα τους παρουσίασα. Αν και υπήρξαν ορισμένες δυσκολίες εξαιτίας του μικρού της ηλικίας των μαθητών, ωστόσο η διαδικασία κύλησε ομαλά και κατάφερα να πραγματοποιήσω όλα αυτά που είχα σχεδιάσει εντός του χρόνου που διέθετα. Γενικά ήταν μία πολύ ευχάριστη και αποδοτική εμπειρία για εμένα καθώς κατάφερα να εντοπίσω θέματα στα οποία αντιμετωπίζω δυσκολίες έτσι ώστε να τα βελτιώσω.

**Φ10:** Κατά τη διάρκεια αυτών των εβδομάδων επέλεξα το θέμα της διδασκαλίας μου, που ήταν σχετικό και με το θέμα της ΜΔ μου. Το θέμα ήταν "Γνωριμία με το πρόγραμμα Google Earth και εξάσκηση στις βασικές λειτουργίες του Word". Το θέμα μου το είχα συζητήσει με τη Νεφέλη Βρατσάλη και καταλήξαμε ότι ήταν ένα βατό θέμα για το επίπεδο μίας τάξης όπως η Β' Δημοτικού. Έτσι λοιπόν, δημιούργησα το προσχέδιο Διδασκαλίας. Στη συνέχεια, προσπάθησα να οργανώσω τις 2 διδακτικές ώρες της διδασκαλίας μου και δημιούργησα φύλλα εργασίας και ένα αρχείο PowerPoint. Αυτές τις εβδομάδες συναντήθηκα με τις συμφοιτήτριές μου και τη μέντορά μας για να συνηγορήσουμε για τις διδακτικές ώρες που θα μας έδινε καθώς και για να της παρουσιάσουμε το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε. Επίσης, ζητήσαμε την άδεια του Διευθυντή για να μας παραχωρήσει το εργαστήριο της Πληροφορικής και ήταν πολύ θετικός.

**Φ37:** Όπως είχε οριστεί σε συνεννόηση με τον μέντορα, στις 12/12 και στις 16/12 πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία μου στους μαθητές της Ε' τάξης, αξιοποιώντας 4 διδακτικές ώρες (από ένα δίωρο αντίστοιχα). Η εμπειρία ήταν αρκετά ευχάριστη και πρωτόγνωρη! Η αμηχανία που υπήρχε στην αρχή, πολύ γρήγορα αντικαταστάθηκε από μεγαλύτερη άνεση. Με μεγάλη μου χαρά είδα τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία, τόσο στη συζήτηση που αναπτύχθηκε μεταξύ μας όσο και στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας που μοιράστηκαν, ενώ η πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών λειτούργησε θετικά. Παράλληλα, το παιχνίδι ρόλων στο οποίο συμμετείχαν, δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα προωθώντας έτσι τη διαδικασία της μάθησης. Βέβαια οι στιγμές αναταραχής δεν έλειψαν, ωστόσο η χρήση των φορητών ηλεκτρονικών υπολογιστών λειτούργησε ως κίνητρο για την επαναφορά της τάξης. Με το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι που τέθηκαν εξαρχής πραγματοποιήθηκαν, ενώ τα φύλλα εργασίας συνέβαλαν στην αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίοι φάνηκε να κατανοούν και να εξοικειώνονται με το διδακτικό αντικείμενο!

### 11.3.4 Απολογισμός



Εικόνα 86 – Στοχασμός: Συχνότητα Κριτηρίων Απολογισμός

Στην τελευταία περίοδο της πρακτικής, δηλαδή τον απολογισμό, οι φοιτητές/τριες εστίασαν κατά βάση στη διαδικασία (**K1: 19/46, 41,3%**), εκφράζοντας προσωπικές τους θέσεις και αντιλήψεις (**K6: 10/46, 21,73%**), αναφερόμενοι στην επίτευξη προσωπικών τους στόχων (**K8: 8/46, 17,39%**):

**Φ117:** Τελευταίες εβδομάδες εξαμήνου: Τις τελευταίες εβδομάδες του εξαμήνου ασχολήθηκα με την ολοκλήρωση του σεναρίου διδασκαλίας. Η διαδικασία ήταν λίγο κουραστική, αφενός επειδή σε όλο το εξάμηνο είχαμε πολλές υποχρεώσεις, αφετέρου γιατί ξεκινούσε η εξεταστική και είχαμε πολλές ακόμα εργασίες που έπρεπε να ολοκληρωθούν. Ωστόσο, μετά από πολλή δουλειά, πιστεύω πως το σενάριο που έφτιαξα ήταν πολύ καλό και έδειξε πως δούλεψα σκληρά όλον αυτό τον καιρό και πως αποκόμισα πολλές γνώσεις και μπόλικη, επίσης, εμπειρία. Τελικά, κλείνοντας αυτό το εξάμηνο και κάνοντας τον απαραίτητο αναστοχασμό σκέφτομαι πόσο ωφέλιμο ήταν το συγκεκριμένο μάθημα και πόσο μεγάλη ήταν η γνωστική ωφέλεια από όλα του τα στάδια (παρακολούθησεις, μικροδιδασκαλία, διδασκαλία, σύνταξη σεναρίου).

**Φ164:** Οι τελευταίες τρεις εβδομάδες (11η - 12η - 13η εβδομάδα): Αυτές τις τελευταίες εβδομάδες προετοίμασα όλες τις εργασίες που μου είχαν ανατεθεί για τις πρακτικές αλλά και για άλλα μαθήματα. Ανάμεσα σε αυτές τις εβδομάδες ήταν και οι διακοπές των Χριστουγέννων, στις οποίες προσπάθησα να υλοποιήσω τις παραπάνω εργασίες. Κατάφερα να πραγματοποιήσω ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μέσα στις διακοπές αλλά έπρεπε να υλοποιήσω και κάποιες ακόμα. Κάποιες από αυτές τις εργασίες ήταν και η συγκέντρωση και η συγγραφή των παραδοτέων των πρακτικών του μαθήματος του κ. Σοφού. Ήταν μια απαιτητική διαδικασία η συγγραφή και η υλοποίηση του συγκεκριμένου πρωτοκόλλου, διότι ήταν η πρώτη φορά που μου ζητήθηκε να πραγματοποιήσω μια ολοκληρωμένη και ορθά οργανωμένη εργασία και να μπορέσω να τεκμηριώσω το κάθε σημείο της. Ήταν μια πολύ εποικοδομητική εμπειρία και μπόρεσα να συνειδητοποιήσω πως πίσω από κάθε ερώτηση, κάθε δραστηριότητα ενός εκπαιδευτικού πάντα θα κρύβεται ένας σκοπός τον οποίο προσπαθεί να πετύχει. Αυτό το πρωτόκολλο θα αποτελέσει πρότυπο και για την οργάνωση και των επόμενων διδασκαλιών μου. Γενικά, για τη συγκέντρωση και την υλοποίηση των παραδοτέων αφιέρωσα αρκετό χρόνο προκειμένου να εντοπίσω το κατάλληλο υλικό για την τεκμηρίωση της διδασκαλίας μου.



**Φ24:** Τελευταίες Εβδομάδες: Τις τελευταίες εβδομάδες ασχολήθηκα με τη συγγραφή και ολοκλήρωση όλων των παραδοτέων εργασιών. Η ενασχόληση μου με την ολοκλήρωση των εργασιών θα έλεγα ότι ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική, καθώς μέσα από τη συγγραφή τους, μου δόθηκε η ευκαιρία να ενημερωθώ περισσότερο μέσω της αναζήτησης πληροφοριών που χρειάζονταν μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, να μελετήσω σημειώσεις που μας δόθηκαν και γενικά να συνθέσω μια εργασία όσο το δυνατόν τεκμηριωμένη και αναλυτική ως προς όλα τα επιμέρους τμήματα της. Ομολογώ πως οι απαιτήσεις των συγκεκριμένων εργασιών ήταν εντελώς διαφορετικές σε σχέση με άλλες εργασίες αλλά συνάμα και βαρύνουσας σημασίας καθώς ήρθα αντιμέτωπη με ποικίλες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, τόσο στην πράξη κατά τη διδασκαλία όσο και στην εκπόνηση των εργασιών. Μόνο θετικές στιγμές έχω να θυμάμαι από αυτή την πρακτική μου άσκηση, η οποία μου έδωσε την ευκαιρία να διδάξω για πρώτη φορά σε τάξη και αναμφισβήτητα αυτή η εμπειρία είναι απερίγραπτη. Η πρώτη μου διδασκαλία θα αποτελέσει σημαντικό κίνητρο και για όσες διδασκαλίες έπονται.

## 11.4 Ερ7: Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού αναδείχθηκαν;

Ταυτόχρονα με το θέμα της ανάλυσης των επιπέδων στοχασμού στις αναρτήσεις του ιστολογίου της e-ΚΠΑ, μας απασχόλησε και ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώθηκε στα ηλεκτρονικά μηνύματα των φοιτητών/τριών η αντίληψη τους, ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, περί της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού.

Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε, σε αναλογία με τα προηγούμενα ερωτήματα του Ερευνητικού Άξονα 2, ήταν η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζοντας το σχήμα κωδικοποίησης της Payne (2008), το οποίο ουσιαστικά είναι ένας **πίνακας συσχετίσεων** (βλέπε Κεφ.9.5.1.2) ανάμεσα σε έξι βασικές διαστάσεις ταυτότητας και οκτώ βασικές θεματικές κατηγορίες και τις υποκατηγορίες τους, που αφορούν άμεσα ή έμμεσα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Βάση του πίνακα αυτού, οργανώθηκαν οι κωδικοί (Πίνακας 74) για την ανάλυση περιεχομένου, πέραν των κωδικών που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των επιπέδων στοχασμού (*ονοματεπώνυμο χρήστη, εβδομάδα πρακτικής, η φάση πρακτικής, κριτήρια ταξινόμησης σε ένα επίπεδο στοχασμού, επίπεδο στοχασμού*), οι οποίοι συσχετίστηκαν με κάθε μια από τις μονάδες ανάλυσης (=μήνυμα) που αποτέλεσαν την Ερμηνευτική Μονάδα (*Hermeneutic Unit*) στο λογισμικό Atlas.ti 6.2.

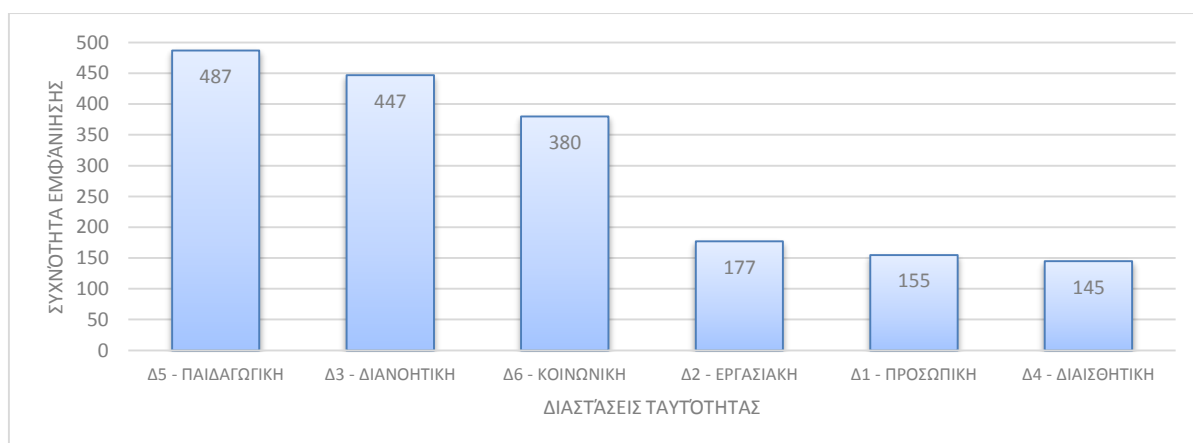
Οι κωδικοί αντιστοιχούν τα εξής: Δ: διάσταση ταυτότητας, Κ: κατηγορία σε διάσταση ταυτότητας, ΥΚ: υποκατηγορία σε διάσταση ταυτότητας.

Δ1	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	Δ2	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ
Δ3	ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ	Δ4	ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΗ
Δ5	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	Δ6	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
Κ1	Βασικές Σπουδές	Κ2	Παιδαγωγική Κατάρτιση
Κ3	Διδακτική Κατάρτιση	Κ4	Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός
Κ5	Επαγγελματική Ανάπτυξη	Κ6	Εκπαιδευτική Μονάδα

<b>K7</b>	Κράτος-Πολιτεία	<b>K8</b>	Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση
<b>YK1.1</b>	Μαθήματα	<b>YK1.2</b>	Φόρτος Εργασίας
<b>YK1.3</b>	Εκπαιδευτική Στήριξη	<b>YK1.4</b>	Σχέσεις με Συμφοιτητές
<b>YK1.5</b>	Προσωπικές Αντιλήψεις για το Σχολείο/Διδασκαλία	<b>YK2.1</b>	Διαχείριση Τάξης
<b>YK2.2</b>	Διάγνωση Προβληματικών Καταστάσεων/Περιπτώσεων	<b>YK2.3</b>	Σχέσεις με Μαθητές
<b>YK3.1</b>	Σχεδιασμός Μαθήματος	<b>YK3.2</b>	Διδακτικές Πρακτικές
<b>YK3.3</b>	Επιδόσεις Μαθητών	<b>YK4.1</b>	Επίπεδο Προετοιμασίας
<b>YK4.2</b>	Επίλυση Προβλημάτων	<b>YK4.3</b>	Αυτό-κριτική πάνω στην διεξαγωγή της διδασκαλίας
<b>YK4.4</b>	Επιλογή να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός	<b>YK5.1</b>	Σεμινάρια-Επιμορφώσεις
<b>YK5.2</b>	Ανάπτυξη Νέων Γνώσεων-Δεξιοτήτων	<b>YK5.3</b>	Εστίαση σε Σημεία που χρήζουν Στήριξης
<b>YK6.1</b>	Χωρικό Πλαίσιο/Συνθήκες Εργασιακού Χώρου	<b>YK6.2</b>	Σχολική Κουλτούρα
<b>YK6.3</b>	Σχέσεις με Προσωπικό	<b>YK6.4</b>	Σχέσεις με Γονείς
<b>YK7.1</b>	Εκπαιδευτικό Πλαίσιο	<b>YK7.2</b>	Στήριξη/Υποδομές
<b>YK7.3</b>	Πολιτισμική Ετερότητα	<b>YK7.4</b>	Κοινωνικά Προβλήματα
<b>YK8.1</b>	Διαδικτυακή παρουσία/Αλληλεπίδραση	<b>YK8.2</b>	Ολοκλήρωση Τεχνολογίας
<b>YK8.3</b>	Εμπόδια στη Χρήση ΤΠΕ		

Πίνακας 74 - Κωδικοί ταξινόμησης σε Διαστάσεις Ταυτότητας

Συνολικά, κωδικοποιήθηκαν 699 αναρτήσεις ηλεκτρονικών μηνυμάτων στο ιστολόγιο με ταυτόχρονη εφαρμογή τόσο του σχήματος κωδικοποίησης για το στοχασμό όσο και για την επαγγελματική ταυτότητα, για την όσο το δυνατόν καλύτερη ταυτοποίηση και συσχέτιση των αποτελεσμάτων. Όμως σε αντίθεση με το στοχασμό (αντιστοιχία 1-1 μεταξύ μονάδας ανάλυσης και επιπέδου στοχασμού), σε μια μονάδα ανάλυσης μπορεί και να αντιστοιχούσαν περισσότερες από μια διαστάσεις ταυτότητας, ανάλογα με το περιεχόμενο του μηνύματος. Έτσι, η κωδικοποίηση έδωσε τα παρακάτω συγκεντρωτικά αποτελέσματα σε σχέση με την συχνότητα εμφάνισης των διαστάσεων ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού, καθώς και των κατηγοριών/υποκατηγοριών που σχετίζονται με αυτές τις διαστάσεις, σύμφωνα με το μοντέλο της Payne (2008).

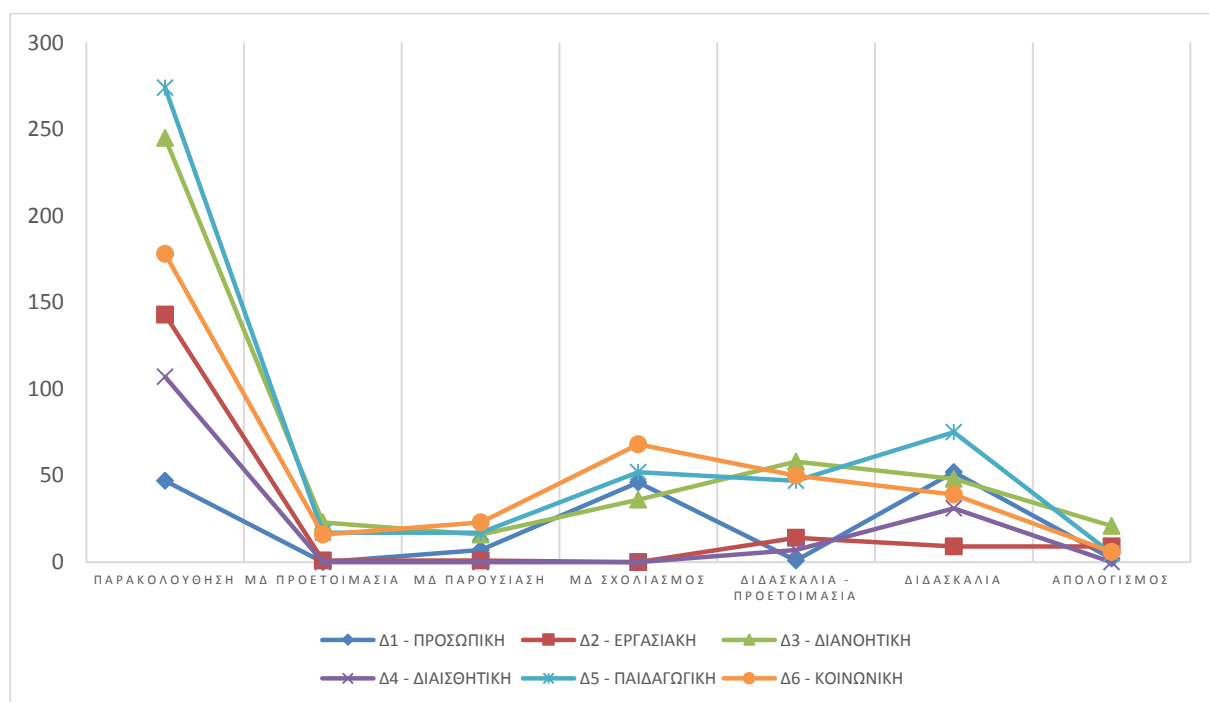


Εικόνα 87 – Ταυτότητα: Κατανομή Διαστάσεων

Παρατηρούμε πως στις αναρτήσεις των χρηστών της e-ΚΠΑ (Εικόνα 87) κυριαρχούν εξίσου τόσο η Παιδαγωγική διάσταση (**487/699, 69,67%**), όσο και η Διανοητική διάσταση (**447/699, 63,94%**). Η

Κοινωνική διάσταση εμφανίζει επίσης υψηλά ποσοστά (**380/699, 54,36%**), ενώ οι τρεις λοιπές διαστάσεις κινούνται σε σχετικά μικρότερα επίπεδα.

Στο επόμενο διάγραμμα (Εικόνα 88), δίνεται η συγκεντρωτική αναπαράσταση των παραπάνω διαστάσεων και της κατανομής τους στις φάσεις της πρακτικής στο εξάμηνο, όπου αποτυπώνεται η δυναμική της κάθε επιμέρους διάστασης και συνολικά η εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού των μελών της e-ΚΠΑ.



Εικόνα 88 – Ταυτότητα: Διαστάσεις ανά Φάση Πρακτικής

	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ	ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ	ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΗ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ES1 Pearson Correlation	,107	,205**	<b>,255**</b>	,050	,147	,197*
ES1 Sig. (2-tailed)	,173	,008	,001	,521	,060	,011
ES1 N	165	165	165	165	165	165
ES2 Pearson Correlation	,254**	,451**	<b>,575**</b>	,143	,417**	,571**
ES2 Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,068	,000	,000
ES2 N	165	165	165	165	165	165
ES3 Pearson Correlation	,451**	,504**	,643**	,349**	<b>,741**</b>	,695**
ES3 Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ES3 N	165	165	165	165	165	165
ES4 Pearson Correlation	,482**	,504**	<b>,699**</b>	,301**	,685**	,660**
ES4 Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ES4 N	165	165	165	165	165	165
ES5 Pearson Correlation	<b>,695**</b>	,581**	,527**	,483**	,484**	,413**
ES5 Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ES5 N	165	165	165	165	165	165
ES6 Pearson Correlation	,284**	<b>,330**</b>	,195*	,271**	,217**	,149
ES6 Sig. (2-tailed)	,000	,000	,012	,000	,005	,055
ES6 N	165	165	165	165	165	165

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Πίνακας 75 - Συσχέτιση Επιπέδων Στοχασμού και Διαστάσεων Ταυτότητας

Στον προηγούμενο πίνακα (Πίνακας 75) παρουσιάζονται οι στατιστικές συσχετίσεις ανάμεσα στα επίπεδα στοχασμού και των διαστάσεων της ταυτότητας, προσμετρώντας την συχνότητα καταγραφής τους στις αναρτήσεις του ιστολογίου στην διάρκεια του εξαμήνου, όπου δίνεται μια βασική ένδειξη του πώς το επίπεδο στοχασμού που επιτυγχάνουν οι φοιτητές σχετίζεται με ποια διάσταση επαγγελματικής ταυτότητας και σε ποιο βαθμό.

Ο έλεγχος της συσχέτισης των μεταβλητών έγινε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.21 με χρήση του τεστ *Pearson's r* εφόσον πρόκειται για 2 μεταβλητές τύπου *continuous* (Muijs, 2011, p.124).

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν πως το ΕΣ1 σχετίζεται περισσότερο με την διανοητική διάσταση ( $p=255$ ), το ΕΣ2 με την διανοητική ( $p=5,75$ ) και κοινωνική ( $p=571$ ) διάσταση, το ΕΣ3 με την παιδαγωγική ( $p=741$ ) και κοινωνική ( $p=695$ ) διάσταση, το ΕΣ4 με την διανοητική ( $p=699$ ), παιδαγωγική ( $p=685$ ) και κοινωνική ( $p=660$ ) διάσταση, το ΕΣ5 με την προσωπική ( $p=695$ ) και επαγγελματική ( $p=581$ ) διάσταση και το ΕΣ6 με την επαγγελματική ( $p=330$ ) και προσωπική ( $p=284$ ) διάσταση.

Στα επόμενα κεφάλαια γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των ηλεκτρονικών μηνυμάτων του ιστολογίου της e-ΚΠΑ ανά διάσταση επαγγελματικής ταυτότητας όπως έχουν περιγραφεί στο μοντέλο της Payne (2008) (βλέπε Κεφ.9.5.1.2) αναφορικά με τις επιμέρους κατηγορίες και υποκατηγορίες που αντιστοιχούν σε κάθε διάσταση.

Σε κάθε διάσταση δίνεται η περιγραφή της, οι κατηγορίες/υποκατηγορίες που σχετίζεται, οι αντίστοιχες συχνότητες εμφάνισης τους στα υπό ανάλυση μηνύματα, καθώς και παραδείγματα κειμένου (*excerpts*) ηλεκτρονικών μηνυμάτων

### 11.4.1 Παιδαγωγική Διάσταση

#### Περιγραφή

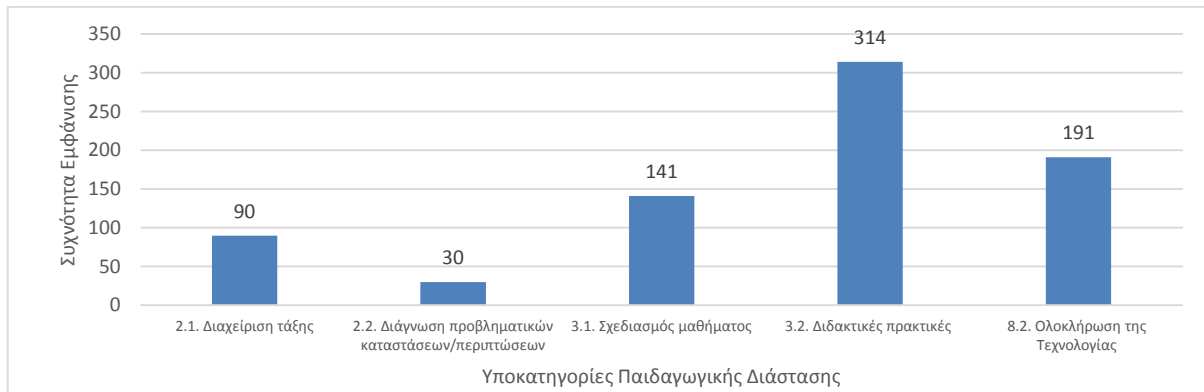
Η Παιδαγωγική Διάσταση αφορά τους ρόλους και τις ευθύνες που έχει ένας εκπαιδευτικός στην τάξη, δηλαδή την παιδαγωγική γνώση του εκπαιδευτικού και όχι απλά με κάποιες καθημερινές λειτουργίες (*functions*) που επιτελεί καθημερινά στην τάξη του (Payne, 2008) και αντανακλά το πώς ο εκπαιδευτικός διάδρασε με τους μαθητές και πώς εξάσκησε σε πρακτικό επίπεδο τη διδασκαλία και την αξιολόγηση τους.

#### Κατηγορίες/υποκατηγορίες

- Παιδαγωγική Κατάρτιση (Κ2)
  - Διαχείριση Τάξης (ΥΚ2.1)
  - Διάγνωση Προβληματικών Περιπτώσεων (ΥΚ2.2)
- Διδακτική Κατάρτιση (Κ3)

- Σχεδιασμός Μαθήματος (ΥΚ3.1)
- Διδακτικές Πρακτικές (ΥΚ3.2)
- Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση (Κ8)
  - Ολοκλήρωση της Τεχνολογίας (ΥΚ8.2)

### Συχνότητα Εμφάνισης



Εικόνα 89 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Παιδαγωγικής Διάστασης

Στο παραπάνω διάγραμμα (Εικόνα 89) παρουσιάζονται η συχνότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων υποκατηγοριών για την παιδαγωγική διάσταση και παρατηρούμε πως οι φοιτητές/τριες **κυρίως περιέγραφαν στις αναρτήσεις τους θέματα που αφορούσαν την διδακτική πρακτική**, είτε του εκπαιδευτικού-μέντορα κατά την παρακολούθηση της τάξης, είτε την δική τους κατά τη μικροδιδασκαλία ή διδασκαλία τους, είτε αξιολογώντας τις διδακτικές επιλογές των συναδέλφων τους κατά τον σχολιασμό των μικροδιδασκαλιών.

Σημαντική είναι και η αναφορά σε θέματα **ολοκλήρωσης της τεχνολογίας** είτε στη διδακτική πρακτική, είτε στην καθημερινότητα των φοιτητών/τριων, γεγονός που σχετίζεται τόσο με τη φύση του μαθήματος το οποίο αφορά τα Νέα Μέσα, όσο και με το τεχνολογικό πλαίσιο της έρευνας.

Επίσης, απασχόλησε τους φοιτητές/τριες ο **σχεδιασμός του μαθήματος** της δικής τους μικροδιδασκαλίας και διδασκαλίας, καθώς και θέματα διαχείρισης τάξης, γεγονός που συνάδει και με αρκετές αναφορές/ανησυχίες φοιτητών/τριων σχετικά με το επίπεδο προετοιμασίας τους για την διαχείριση της σχολικής τάξης και των παιδιών.

Εξάλλου, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα εξέλιξης της Παιδαγωγικής διάστασης στις επιμέρους φάσεις της πρακτικής (Εικόνα 90), η Παιδαγωγική διάσταση κυρίως αναδεικνύεται μέσα από τις παρακολουθήσεις στην σχολική τάξη και μέσα από την διδασκαλία, όπου ο κάθε φοιτητής/τρια προσπαθεί να γεφυρώσει την θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες.



Εικόνα 90 – Ταυτότητα: Παιδαγωγική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής

### Παραδείγματα μηνυμάτων

Στην Παιδαγωγική διάσταση, η ανάλυση περιεχομένου των αναρτήσεων του ιστολογίου της e-ΚΠΑ εντάσσει τα ηλεκτρονικά μηνύματα τα οποία εμπεριέχουν αναφορές σε θέματα διαχείρισης της τάξης, την διάγνωση προβληματικών καταστάσεων και περιπτώσεων ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, όπως ενδεικτικά παρουσιάζονται παρακάτω:

#### Φ141

{ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ Παιδαγωγική Κατάρτιση Διαχείριση Τάξης }

Την Παρασκευή, στις 9 Δεκέμβρη, πραγματοποίησα διδασκαλία στη Δ' Δημοτικού του [redacted], με θέμα τους εννοιολογικούς χάρτες. Το μάθημα κύλησε ομαλά και σε γενικές γραμμές ο χρόνος κύλησε όπως είχα σχεδιάσει. Μια μικρή καθυστέρηση υπήρξε μόνο κατά τη δημιουργία ομάδων. Ήθελα να καθορίσουν τα παιδιά τη σύσταση της ομάδας τους, καθώς δεν τα γνώριζα ώστε να προτείνω εγώ ομάδες. Αυτό όμως είχε ως αποτέλεσμα μια μικρή αναστάτωση γιατί υπήρχαν διαφωνίες ως προς το σχηματισμό των ομάδων. Αποφάσισα τότε να επέμβω συμβουλευοντάς τα να μην αποκλείουν αυθαίρετα από την ομάδα τους συγκεκριμένα παιδιά, καθώς αυτό προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Ευτυχώς εισακούστηκα και έτσι δημιουργήθηκαν οι ομάδες σχετικά σύντομα. Αυτό που αποκόμισα από το μάθημα είναι ότι δεν πρέπει να με απορροφούν οι καθαυτό δραστηριότητες, καθώς πρέπει να έχω συνέχεια στο νου μου το πώς θα επιτύχω καλύτερα τους στόχους της διδασκαλίας μου. Γι' αυτό το σκοπό, όταν ολοκληρώναμε τις δραστηριότητες αναστοχαζόμασταν πάνω σε αυτές, ώστε να αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο οι εννοιολογικοί χάρτες τα βοηθούν ώστε να αποτυπώνουν τις έννοιες που έχουν κατανοήσει πάνω σε κάθε θέμα.

#### Φ163

{ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ Παιδαγωγική Κατάρτιση Διάγνωση Προβληματικών Περιπτώσεων }

Στις 12/12/11 πραγματοποίησα την διδασκαλία μου στο τμήμα ένταξης [redacted] σε μαθητή της Δ' δημοτικού. Για να εφαρμόσω τις δραστηριότητες που είχα σχεδιάσει έφερα στην τάξη τον προσωπικό μου Η/Υ. Όλα κύλησαν ομαλά καθώς





δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Ο μαθητής από την αρχή ήταν δεκτικός και συνεργάσιμος. Η διδασκαλία ξεκίνησε αφού πρώτα προηγήθηκε μία συζήτηση με το μαθητή για να νιώσει πιο άνετα. Αφού του εξήγησα τους στόχους της διδασκαλίας, πραγματοποίησα τις δραστηριότητες που είχα σχεδιάσει σύμφωνα με το προσχέδιο. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα δεν έχουν μεγάλες αντοχές και γι' αυτό χρήζουν ειδική μεταχείριση. Έτσι, όταν ήρθε η στιγμή να σχεδιάσουμε το παραμύθι στον Η/Υ ο μαθητής φάνηκε να έχει κουραστεί. Γι' αυτό το λόγο καταγράψαμε την ιστορία με κάποιες μικρές αλλαγές προκειμένου να μην εξαντληθεί περισσότερο. Αυτό είχε αποτέλεσμα η ιστορία να έχει πιο μικρή έκταση. Προσωπικά, με ευχαρίστησε το γεγονός ότι ο μαθητής έφυγε με πολύ θετικές εντυπώσεις και μάλιστα το λογισμικό που χρησιμοποίησα του άρεσε πολύ και ήθελε να το χρησιμοποιήσει κι άλλες φορές.

#### Φ93

{ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ Παιδαγωγική Κατάρτιση Διάγνωση Προβληματικών Περιπτώσεων}

Αυτή την εβδομάδα επικοινωνήσα ξανά με το μέντορά μου και ορίσαμε σαν τελική ημερομηνία διδασκαλίας μου τις 13 Δεκεμβρίου την 5η και 6η ώρα. Παράλληλα, συνέχισα να εργάζομαι πάνω στην αναζήτηση του υλικού που πρόκειται να συμπεριλάβω στη διδασκαλία μου και τον τρόπο που θα την οργανώσω ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Έχω καταλήξει στο θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθώ, μάλλον, να ασχοληθούν στην τάξη οι μαθητές το οποίο είναι "Εγκυρότητα πληροφοριών που αντλούνται από το διαδίκτυο" και προσπαθώ να το οργανώσω όσο το δυνατόν καλύτερα, ώστε να αποτελέσει ενδιαφέρονσα και για τους μαθητές μα και για εμένα την ίδια. Θέλω να δω κατά πόσο μπορώ να συνεργαστώ με τους μαθητές και κατά πόσο έτοιμη είμαι, κατά πόσο καλή εκπαιδευτικός μπορώ να γίνω ώστε τα παιδιά μου να μη βαριούνται και να αγκατούν και το σχολείο μα και το διάβασμα.

#### Φ37

{ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ Διδακτική Κατάρτιση Διδακτικές Πρακτικές}

Όπως είχε οριστεί σε συνεννόηση με τον μέντορα, στις 12/12 και στις 16/12 πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία μου στους μαθητές της Ε' τάξης, αξιοποιώντας 4 διδακτικές ώρες (από ένα δίωρο αντίστοιχα). Η εμπειρία ήταν αρκετά ευχάριστη και πρωτόγνωρη! Η αμηχανία που υπήρχε στην αρχή, πολύ γρήγορα αντικαταστάθηκε από μεγαλύτερη άνεση. Με μεγάλη μου χαρά είδα τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία, τόσο στη συζήτηση που αναπτύχθηκε μεταξύ μας όσο και στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας που μοιράστηκαν, ενώ η πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών λειτούργησε θετικά. Παράλληλα, το παιχνίδι ρόλων στο οποίο συμμετείχαν, δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα προωθώντας έτσι τη διαδικασία της μάθησης. Βέβαια οι στιγμές αναταραχής δεν έλειψαν, ωστόσο η χρήση των φορητών ηλεκτρονικών υπολογιστών λειτούργησε ως κίνητρο για την επαναφορά της τάξης. Με το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής πραγματοποιήθηκαν, ενώ τα φύλλα εργασίας συνέβαλαν στην αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίοι φάνηκε να κατανοούν και να εξοικειώνονται με το διδακτικό αντικείμενο!

#### Φ47

{ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση Ολοκλήρωση της Τεχνολογίας}

Την Τρίτη 18 Οκτωβρίου παρακολούθησα τη διδασκαλία στο [REDACTED] στην Δ' τάξη. Το συγκεκριμένο τμήμα αποτελούνταν από 22 παιδιά, 10 κορίτσια και 12 αγόρια. Από ότι μας είπε η δασκάλα της τάξης το 1/4 των παιδιών παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες με συμπτώματα διάσπασης προσοχής. Σαν αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά ήταν αφηρημένα και συχνά απρόσεκτα και δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν το ρυθμό της διδασκαλίας. Η δασκάλα δεν φάνηκε να εξατομικεύει ιδιαίτερα τη μέθοδο της παρά μόνο να υψώνει τον τόνο της φωνής της για να έχει την προσοχή τους. Διαπίστωσα τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει ένας εκπαιδευτικός όταν η σύνθεση της τάξης του είναι ιδιόμορφη και περισσότερο απαιτητική. Παρατήρησα ότι το κίνητρο συμμετοχής των παιδιών ήταν ιδιαίτερα αυξημένο και ενθουσιώδες όταν το θέμα άπτονταν των ενδιαφερόντων τους και των άμεσων βιωμάτων τους. Σε αυτή την περίπτωση ακόμα και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλότερο ίσως επίπεδο έδειχναν να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία. Δεν υπήρχαν ιδιαίτερες εντάσεις και τα παιδιά δούλευαν σε ομαδο-συνεργατική μέθοδο σε ομάδες 6 ατόμων. Όσον αφορά τα Νέα Μέσα, στην τάξη υπήρχε ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, τον οποίο χρησιμοποιούσε η δασκάλα για να παρουσιάσει διάφορες πληροφορίες σχετικά με το μάθημα. Τη συγκεκριμένη μέρα χρησιμοποίησε τον υπολογιστή στο μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος, όπου έδειξε εικόνες στα παιδιά από το φράγμα του Μόρνου χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο και συγκεκριμένα το πρόγραμμα GOOGLE EARTH. Τα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου τον υπολογιστή της τάξης απλά παρακολουθούσαν τις νέες πληροφορίες.

## 11.4.2 Διανοητική Διάσταση

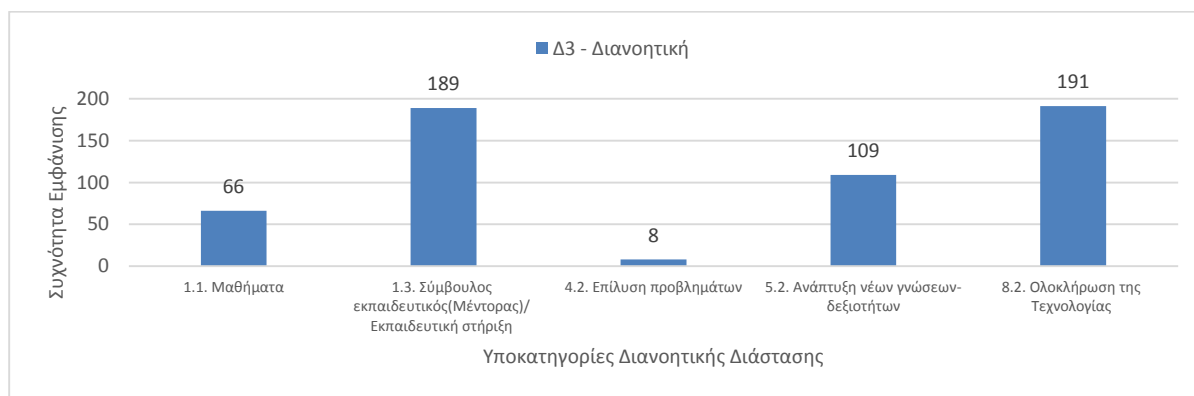
### Περιγραφή

Η Διανοητική διάσταση αφορά γνώσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος, την επαγγελματική ανάπτυξη του υποκειμένου και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

### Κατηγορίες/υποκατηγορίες

- **Βασικές Σπουδές (K1)**
  - *Μαθήματα (YK1.1)*
  - *Εκπαιδευτική Στήριξη (YK1.3)*
- **Εκπαιδευτικό Στοχασμό (K4)**
  - *Επίλυση Προβλημάτων (YK4.2)*
- **Επαγγελματική Ανάπτυξη (K5)**
  - *Σεμινάρια & Επιμόρφωση (YK5.1)*
  - *Ανάπτυξη Νέων Γνώσεων & Δεξιοτήτων (YK5.2)*
- **Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση (K8)**
  - *Ολοκλήρωση της Τεχνολογίας (YK8.2)*

## Συχνότητα Εμφάνισης



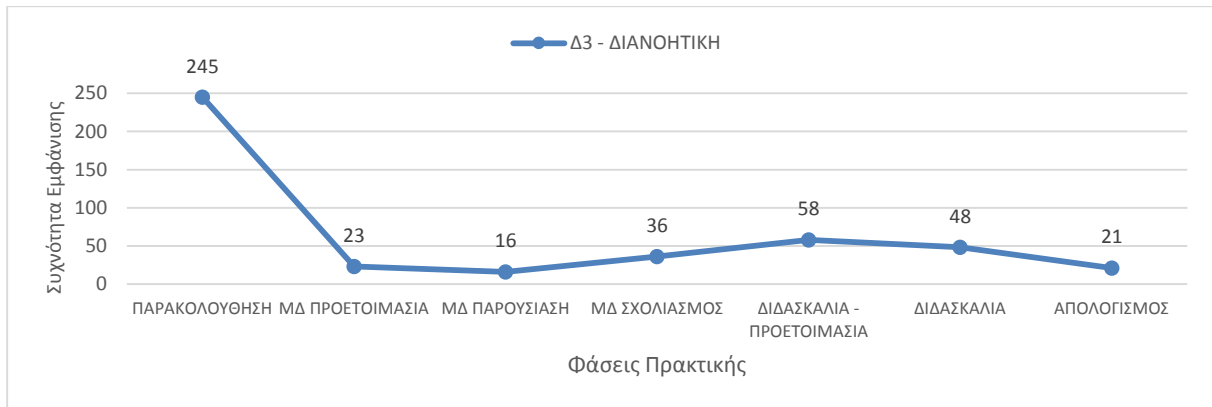
Εικόνα 91 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Διανοητικής Διάστασης

Στο παραπάνω διάγραμμα (Εικόνα 91) παρουσιάζονται η συχνότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων υποκατηγοριών για την διανοητική διάσταση. Σημαντική είναι η αναφορά σε θέματα **ολοκλήρωσης της τεχνολογίας** είτε στη διδακτική πρακτική, είτε στην καθημερινότητα των φοιτητών/τριων, γεγονός που σχετίζεται τόσο με τη φύση του μαθήματος το οποίο αφορά τα Νέα Μέσα, όσο και με το τεχνολογικό πλαίσιο της έρευνας (όπως και στην Παιδαγωγική διάσταση).

Επίσης, σημαντική είναι η αναφορά στην **εκπαιδευτική στήριξη** γενικότερα και ειδικότερα από τον εκπαιδευτικό/σύμβουλο, υπό την έννοια του «μέντορα», η δυναμική της οποίας αποτυπώθηκε μέσα από παράλληλη έρευνα (Σοφός, 2013; Σοφός και συν., 2014) στους χρήστες της e-ΚΠΑ, σχετικά με το θεσμό της μεντορείας όπως πιλοτικά εφαρμόστηκε το χειμερινό εξάμηνο 2011-12 κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, οι φοιτητές/τριες εστιάζουν σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από την διαδικασία της πρακτικής άσκησης, ενώ δεν υπάρχει καθόλου αναφορά σε ζητήματα επιμόρφωσης ή σεμινάρια, κάτι το οποίο είναι λογικό δεδομένου πως αυτά τα ζητήματα αφορούν τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Επίσης, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα εξέλιξης της Διανοητικής διάστασης στις επιμέρους φάσεις της πρακτικής (Εικόνα 92), η Διανοητική διάσταση κυρίως αναδεικνύεται μέσα από τη φάση παρακολούθησης στο σχολείο, η οποία συνεπάγεται την άμεση επαφή και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό-μέντορα και την πρόσληψη νέων παραστάσεων και εμπειριών που οδηγούν στην αυτόβελτίωση, αλλά και μέσα από την προετοιμασία της διδασκαλίας που οδηγεί στην ανάγκη χρήσης και ολοκλήρωσης των ΤΠΕ στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.



Εικόνα 92 – Ταυτότητα: Διανοητική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής

### Παραδείγματα μηνυμάτων

Στην διανοητική διάσταση εντάσσονται ηλεκτρονικά μηνύματα τα οποία εμπεριέχουν αναφορές στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, στην εκπαιδευτική στήριξη, στην επίλυση προβλημάτων πάνω στο σχεδιασμό του μαθήματος, στην ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, την συμμετοχή σε επιμορφώσεις/σεμινάρια, καθώς και στην ολοκλήρωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ενδεικτικά παρουσιάζονται παρακάτω:

#### Φ108

{ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ Βασικές Σπουδές Μαθήματα}

Αυτές τις τελευταίες εβδομάδες ασχολήθηκα με τη συγγραφή του σεναρίου διδασκαλίας, καθώς και με τις υπόλοιπες μικρές εργασίες που προκύπταν και οι οποίες θα αποτελέσουν μέρος των παραδοτέων του μαθήματος. Οι εργασίες πλέον ολοκληρώθηκαν, τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν και όλα οδεύουν προς το τέλος πια. Μπορώ να πω ότι η όλη διαδικασία ήταν αρκετά κουραστική και αγχωτική, ωστόσο αποτέλεσε μια εποικοδομητική εμπειρία για εμάς, καθώς πραγματοποιήσαμε την πρώτη μας διδασκαλία στο σχολείο. Δόθηκε η ευκαιρία για αναστοχασμό μέσα από τις εργασίες και έλαβα αρκετές γνώσεις σχετικά με την οργάνωση και την προετοιμασία που είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή μιας διδασκαλίας. Η κοινότητα ήταν μια πολύ πρωτότυπη ιδέα και μας έδωσε την ευκαιρία να επικοινωνήσουμε με τους συμφοιτητές μας και να μάθουμε πολλά μέσω αυτής. Εύχομαι καλή εξεταστική σε όλους και καλό μας πτυχίο!!

#### Φ73

{ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ Βασικές Σπουδές Εκπαιδευτική Στήριξη}

Το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ της επιστροφής μας από τις διακοπές και την παράδοση των εργασιών το αφιέρωσα στην ολοκλήρωση των εργασιών που έπρεπε να παραδοθούν. Η κ. Τσάρπα ήταν στη διάθεση μας για τις απαραίτητες διευκρινήσεις. Μπορώ να πω ότι ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία βοήθησε πολύ ώστε να αντιληφθώ τη σημασία της προπαρασκευής, της προετοιμασίας, αλλά και τη δυσκολία πραγματοποίησης της διδασκαλίας. Κλείνοντας αυτό τον κύκλο της Πρακτικής Β, αξίζει να αναφέρω ότι η συμμετοχή μου στο θεσμό mentoring ήταν εξαιρετικά σημαντική για



μένα γιατί συνέβαλε ώστε να παρακολουθήσω τη δουλειά ενός εξαιρετικού δάσκαλου, να έρθω σε επαφή με μια καταπληκτική τάξη παιδιών και τέλος να εργαστώ και να φέρω εις πέρας την πρώτη μου διδασκαλία. Η συνεργασία μου με τον δάσκαλο ήταν εξαιρετική. Βοήθησε τα μέγιστα με τις συμβουλές του και την παραχώρηση της τάξης του για τόσες πολλές διδακτικές ώρες, γι' αυτό τον ευχαριστώ θερμά.

#### Φ83

{ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ Εκπαιδευτικός Στοχασμός Επίλυση Προβλημάτων}

Η 13η εβδομάδα, ήταν ιδιαίτερα απαιτητική καθώς ήμουν επιφορτισμένη προκειμένου να ολοκληρώσω την εγγραφή όλων αυτών των εντύπων που πρέπει να παραδώσουμε για τις Πρακτικές μας Ασκήσεις. Επιτεύχθηκε η ολοκλήρωση του εντύπου για το σενάριο διδασκαλίας, στο οποίο αντιμετώπισα αρκετές δυσκολίες σε ορισμένες θεματικές ενότητες που θα έπρεπε να συμπληρώσω, καθώς το θέμα διδασκαλίας μου που δίδαξα στην Α' Δημοτικού(για το πρόγραμμα της ζωγραφικής στον Η/Υ) ήταν δύσκολο να το υποστηρίξω επιστημονικά και να βρω εύκολα επιστημονική τεκμηρίωση με πηγές και βιβλιογραφία. Παρόλα αυτά, βρήκα κάποιες πηγές επιστημονικού περιεχομένου αναφερόμενο γενικά για τα προγράμματα του Η/Υ. Τα άλλα σημεία του σεναρίου της διδασκαλίας ήταν βατά να τα συμπληρώσω αλλά ιδιαίτερα απαιτητικά, καθώς ήθελα επιστημονική τεκμηρίωση με βιβλιογραφική παραπομπή για κάθε θέμα που έπρεπε να συμπληρώσω. Σχετικά με τα άλλα έντυπα, δεν αντιμετώπισα κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, καθώς βασιζόνταν στην προσωπική μου άποψη και στην εμπειρία που βίωσα κατά τη διάρκεια των πρακτικών μου ασκήσεων, η τελική δηλαδή αποτίμηση.

#### Φ84

{ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ Επαγγελματική Ανάπτυξη Ανάπτυξη Νέων Γνώσεων-Δεξιοτήτων}

Την Τετάρτη 07/12 πραγματοποιήσα την δεύτερη διδασκαλία μου στο [REDACTED]. Η έναρξη της διδασκαλίας, αυτή τη φορά ήταν πιο εύκολη καθώς οι μαθητές είχαν ενημερωθεί και προετοιμαστεί για το θέμα που θα επεξεργαζόμασταν, από το προηγούμενο μάθημα. Έτσι, αφού αξιολόγησα κατά πόσο είχαν εμπεδώσει αυτά που είχαν μάθει στο προηγούμενο μάθημα, προχώρησα στην υλοποίηση του δεύτερου στόχου δηλαδή στην κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτή τη φορά, ομολογώ, ότι ο χρόνος δεν ήταν αρκετός για να ολοκληρωθούν όλες οι δραστηριότητες διότι η ιδεοθύελλα που προέκυψε από μέρους των παιδιών και η ελευθερία κινήσεων που είχαν οι μαθητές στην τάξη διαφοροποίησαν τη "ροή" του μαθήματος που είχα σχεδιάσει εξαρχής. Πάραυτα, οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν να παραμείνουν μέσα στην τάξη όταν χτύπησε το κουδούνι ώστε να ολοκληρώσουν τη σκέψη τους στον υπολογιστή. Θεωρώ, ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στη νέα γνώση, οι στόχοι που έθεσα ήταν ξεκάθαροι και είμαι ευχαριστημένη που κατάφερα να τους διδάξω ένα εργαλείο που θα τους είναι πολύ χρήσιμο και στο μέλλον. Ως εκπαιδευτικός, που για πρώτη φορά ήρθε σε επαφή με μαθητές σε πραγματικές συνθήκες, διαπίστωσα από κοντά τη διαφορά της πράξης από τη θεωρία και ακόμα περισσότερο τη δυσκολία του συνδυασμού τους στο πλαίσιο ενός κοινού στόχου, ο οποίος θα πρέπει όχι μόνο να διέπει τα κριτήρια του Α.Τ.Σ. αλλά να είναι αρεστός και στα παιδιά.

#### Φ33



### {ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση Ολοκλήρωση της Τεχνολογίας}

Την Τρίτη 13/12 πραγματοποίησα τη διδασκαλία μου στο [REDACTED]. Το θέμα που επέλεξα για τη διδασκαλία στην Β' τάξη, είναι το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο μέσω του G-mail και η εισαγωγή στις βασικές του λειτουργίες, τη σύνθεση E-mail, καθώς και την επισύναψη αρχείου. Η διδασκαλία σε ένα πρώτο επίπεδο πήγε αρκετά καλά, ωστόσο υπήρχαν αυτό που λέμε "αστάθμητοι παράγοντες". Η διδασκαλία δεν είχε προγραμματιστεί να γίνει στην αίθουσα υπολογιστών γιατί ήταν κατελημμένη κι έτσι εφόσον υπήρχε η δυνατότητα, προτάθηκε να δοθούν στα παιδιά ατομικοί υπολογιστές που έχει το σχολείο για προσωπική χρήση. Το πρόβλημα ήταν ότι οι φορητοί αυτοί υπολογιστές έκλειναν συνεχώς λόγω εξάντλησης μπαταρίας και κολλούσαν, με αποτέλεσμα η δουλειά των μαθητών να μην αποθηκεύεται και να χάνεται πολύτιμος χρόνος από τη διδασκαλία. Εν τέλει όλα έγιναν σωστά και ο μου έφτασε ο χρόνος για να ολοκληρώσω τη διδασκαλία μου, απλά μέχρι να γίνει αυτό, είχα μεγαλύτερο άγχος και ανασφάλεια. Τα περισσότερα παιδιά έδειχναν προσοχή και τους άρεσε το θέμα το διδασκαλίας. Ήταν αρκετά βοηθητικό για μένα το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν σε ένα μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με τη χρήση του υπολογιστή, ήξεραν να βάζουν τόνους, να αλλάζουν σειρά, να βάζουν σημεία στίξης και γενικά μόνο 2-3 φορές ζήτησαν τη βοήθειά μου σε τέτοιας φύσης θέματα. Σε αυτό βέβαια έπαιξε ρόλο και το γεγονός ότι ήδη από την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου διδάσκονται το μάθημα της Πληροφορικής. Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν σωστά στο φύλλο αξιολόγησης που τους έδωσα, αλλά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος που έθετα ερωτήματα, παρατήρησα ότι είχαν κατανοήσει αυτά που τους παρουσίασα, γεγονός το οποίο με χαροποίησε γιατί πραγματικά ήθελα να κάνω μια διδασκαλία, απ' την οποία οι μαθητές θα κατανοήσουν και θα θυμούνται αν όχι όλα, έστω κάποια πράγματα. Έμεινα αρκετά ευχαριστημένη και κυρίως θεωρώ πως ήταν σημαντικό που είχα αυτή την εμπειρία, σε αυτή τη φάση των πρακτικών ασκήσεων.

### 11.4.3 Κοινωνική Διάσταση

#### Περιγραφή

Η Κοινωνική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού εμφανίζεται στις αναρτήσεις του ιστολογίου των χρηστών της e-ΚΠΑ σε ένα σημαντικό ποσοστό (380/699, 54,36%), καθώς η διδακτική πράξη είναι μια κοινωνική δραστηριότητα και εμπεριέχει τις σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. (Hargreaves, 2000; Γκρίτζιος, 2006) και μέσα από αυτές τις σχέσεις η ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται σε σχέση με τους άλλους (Wenger, 1998; De Ruyter & Conroy, 2002).

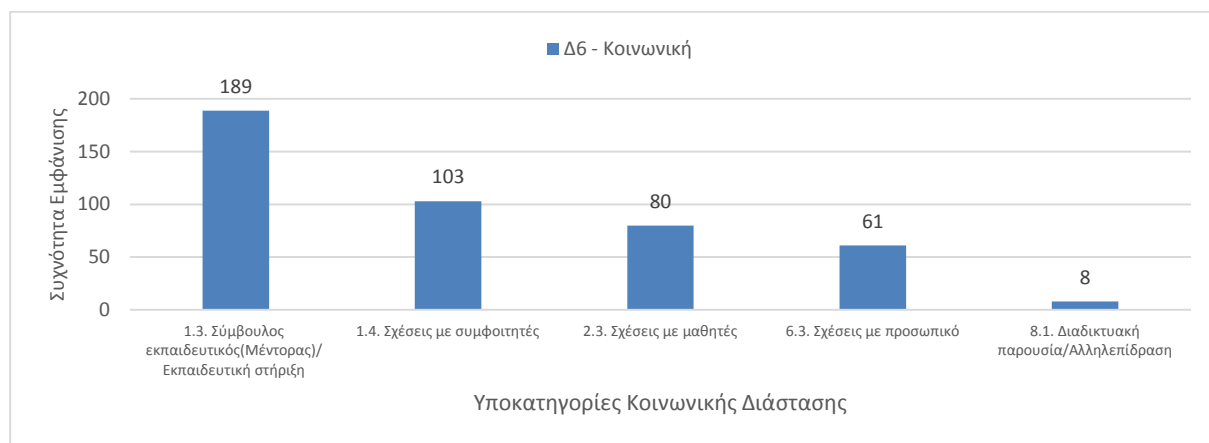
#### Κατηγορίες/υποκατηγορίες

- **Βασικές Σπουδές (K1)**
  - Σύμβουλος εκπαιδευτικός (Μέντορας) (YK1.3)
  - Σχέσεις με συμφοιτητές (YK1.4)
- **Παιδαγωγική Κατάρτιση (K2)**
  - Σχέσεις με μαθητές (YK2.3)

- **Εκπαιδευτική Μονάδα (Κ6)**
  - Σχέσεις με προσωπικό (ΥΚ6.3)
  - Σχέσεις με γονείς (ΥΚ6.4)
- **Κράτος-Πολιτεία (Κ7)**
  - Πολιτισμική Ετερότητα (ΥΚ7.3)
- **Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση (Κ8)**
  - Διαδικτυακή παρουσία & Αλληλεπίδραση (ΥΚ8.1)

## Συχνότητα Εμφάνισης

Στο διάγραμμα (Εικόνα 93) παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων υποκατηγοριών για την κοινωνική διάσταση.



Εικόνα 93 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Κοινωνικής Διάστασης

Παρατηρούμε πως η μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό-σύμβουλο του (μέντορα) ο οποίος στα πλαίσια της συγκεκριμένης πρακτικής είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης-υποδοχής του σχολείου στο οποίο ο φοιτητής/τρια θα κάνει την πρακτική του. Αυτό αναδεικνύει και την σημαντικότητα αυτής της σχέσης κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης και συνάδει με τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας (Σοφός, 2013) σχετικά με το ρόλο και τις ενέργειες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί (μέντορες) στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρακτικής άσκησης.

Σημαντική φαίνεται πως είναι και η σχέση μεταξύ των συμφοιτητών ως μέλη μιας κοινότητας, γεγονός που συνάδει και με την αξία που έδωσαν οι χρήστες στην e-ΚΠΑ σχετικά με το ρόλο της ως πλατφόρμα παροχής ομότιμης βοήθειας και στήριξης μεταξύ των μελών της.

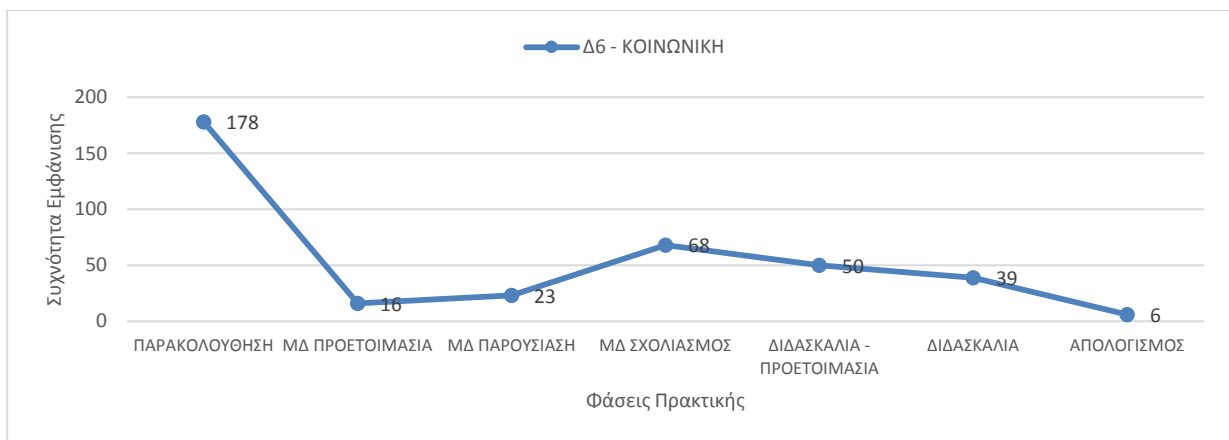
Επίσης, η σχέση με τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου (πέρα του μέντορα, π.χ. Δντης) φαίνεται να έχει σημασία για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς αλλά σε όχι τόσο μεγάλο βαθμό,

γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στον σχετικά λίγο χρόνο φυσικής παρουσίας των φοιτητών/τριών στο σχολείο.

Αμελητέα έως μηδενική παρουσιάζεται τόσο η άμεση αναφορά σε θέματα διαδικτυακής αλληλεπίδρασης διότι είναι κάτι που το βιώνουν οι χρήστες της e-ΚΠΑ, δηλαδή υπονοείται και δεν χρειάζεται ρητή καταγραφή, όσο και η αναφορά στις σχέσεις με γονείς (δεν προβλέπεται στη διαδικασία).

Τέλος, φάνηκε να μην απασχόλησε καθόλου τους φοιτητές/τριες το θέμα της πολύ-πολιτισμικότητας στο σχολείο, κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται επίσης στον σχετικά λίγο χρόνο φυσικής παρουσίας τους εκεί.

Επίσης, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα εξέλιξης της Κοινωνικής διάστασης στις επιμέρους φάσεις της πρακτικής (Εικόνα 94), η Κοινωνική διάσταση κυρίως αναδεικνύεται και πάλι στην φάση παρακολούθησης διότι σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνία και συνεργασία με τον μέντορα. Ταυτόχρονα όμως παρουσιάζει σημαντική ενίσχυση και στην φάση των ΜΔ όπου οι συμφοιτητές σε μια ομότιμη βάση αξιολογούνται (*peer reviewing*), ενώ τείνει φθίνουσα στη διδασκαλία και στον απολογισμό.



Εικόνα 94 – Ταυτότητα: Κοινωνική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής

### Παραδείγματα Μηνυμάτων

Στην Κοινωνική διάσταση κωδικοποιήθηκαν ηλεκτρονικά μηνύματα τα οποία εμπεριέχουν αναφορές γενικά σε θέματα σχέσεων και αλληλεπίδρασης, όπως ενδεικτικά παρουσιάζονται παρακάτω:

**Φ73**

{ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ Βασικές Σπουδές Σύμβουλος Εκπαιδευτικός }

Το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ της επιστροφής μας από τις διακοπές και την παράδοση των εργασιών το αφιέρωσα στην ολοκλήρωση των εργασιών που έπρεπε να





παραδοθούν. Η κ. Τσάρπα ήταν στη διάθεση μας για τις απαραίτητες διευκρινήσεις. Μπορώ να πω ότι ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία βοήθησε πολύ ώστε να αντιληφθώ τη σημασία της προπαρασκευής, της προετοιμασίας, αλλά και τη δυσκολία πραγματοποίησης της διδασκαλίας. Κλείνοντας αυτό τον κύκλο της Πρακτικής Β, αξίζει να αναφέρω ότι η συμμετοχή μου στο θεσμό *mentoring* ήταν εξαιρετικά σημαντική για μένα γιατί συνέβαλε ώστε να παρακολουθήσω τη δουλειά ενός εξαιρετικού δάσκαλου, να έρθω σε επαφή με μια καταπληκτική τάξη παιδιών και τέλος να εργαστώ και να φέρω εις πέρας την πρώτη μου διδασκαλία. Η συνεργασία μου με τον δάσκαλο ήταν εξαιρετική. Βοήθησε τα μέγιστα με τις συμβουλές του και την παραχώρηση της τάξης του για τόσες πολλές διδακτικές ώρες, γι' αυτό τον ευχαριστώ θερμά.

#### Φ144

{ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ Βασικές Σπουδές Σχέσεις με Συμφοιτητές}

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας αυτής εβδομάδας εργάστηκα μεθοδικά προκειμένου να ολοκληρώσω τη συγγραφή των απαραίτητων αρχείων που συμπεριλαμβάνονται στα παραδοτέα έγγραφα. Επίσης, συμπλήρωσα τη φόρμα αυτό-αξιολόγησης και τη Δευτέρα θα πάρω από τη μέντορα την αξιολόγηση της διδασκαλίας μου. Ελπίζω όλα να πάνε καλά για όλους μας, και χάρηκα πολύ που σε αυτό το δύσκολο εξάμηνο, συνεργαστήκαμε όλοι οι φοιτητές ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις απορίες μας.

#### Φ93

{ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ Βασικές Σπουδές Σχέσεις με Μαθητές}

Αυτή την εβδομάδα επικοινωνήσα ξανά με το μέντορά μου και ορίσαμε σαν τελική ημερομηνία διδασκαλίας μου τις 13 Δεκεμβρίου την 5η και 6η ώρα. Παράλληλα, συνέχισα να εργάζομαι πάνω στην αναζήτηση του υλικού που πρόκειται να συμπεριλάβω στη διδασκαλία μου και τον τρόπο που θα την οργανώσω ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Έχω καταλήξει στο θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθώ, μάλλον, να ασχοληθούν στην τάξη οι μαθητές το οποίο είναι "Εγκυρότητα πληροφοριών που αντλούνται από το διαδίκτυο" και προσπαθώ να το οργανώσω όσο το δυνατόν καλύτερα, ώστε να αποτελέσει ενδιαφέρονσα και για τους μαθητές μα και για εμένα την ίδια. Θέλω να δω κατά πόσο μπορώ να συνεργαστώ με τους μαθητές και κατά πόσο έτοιμη είμαι, κατά πόσο καλή εκπαιδευτικός μπορώ να γίνω ώστε τα παιδιά μου να μη βαριούνται και να αγαπούν και το σχολείο μα και το διάβασμα.

#### Φ21

{ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ Βασικές Σπουδές Σχέσεις με Πρωτοπαιδικό}

Την Τετάρτη το πρωί επικοινωνήσα τηλεφωνικά με το σχολείο και συγκεκριμένα με τη γραμματέα η οποία σημείωσε το ονοματεπώνυμο μου καθώς και το αριθμό του τηλεφώνου μου και μου είπε πως θα επικοινωνούσε εκείνη ξανά μαζί μου να με ενημερώσει για το πότε θα έπρεπε να πάω να παρακολουθήσω, όπως και έκανε. Σήμερα το πρωί επικοινωνήσε μαζί μου και μου γνωστοποίησε πως την Παρασκευή στις 6 το απόγευμα θα πραγματοποιηθεί συνάντηση στο χώρο του σχολείου με τους δασκάλους και όλους τους φοιτητές της πρακτικής άσκησης για να μας ενημερώσουν για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, όπως χαρακτηριστικά μου είπε. Θεωρώ την κίνηση αυτή πολύ ευγενική εκ μέρους του σχολείου, γεγονός που προσωπικά με χαροποιεί ιδιαίτερα



καθώς θα υπάρχει μια πρώτη γνωριμία με το διδακτικό προσωπικό πριν την παρακολούθηση στη τάξη.

#### Φ37

{ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ Βασικές Σπουδές Διαδικτυακή Αλληλεπίδραση}

Στις 10/10 έκανα την εγγραφή μου στο E-KTTA. Μου κίνησε αμέσως το ενδιαφέρον να εξερευνήσω τα πεδία της πλατφόρμας, όπως και έγινε! Αυτές τις μέρες έχω μπει στη διαδικασία να επισκέπτομαι τα διάφορα πεδία και να εξοικειώνομαι με καθένα από αυτά. Βρίσκω πολύ ενδιαφέρουσες ενότητες το Forum, καθώς μας δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και έκφρασης και το Ask, γιατί λύνονται τυχόν απορίες, απορίες που μπορεί να βρίσκονται στη σκέψη κάθε φοιτητή. Μου αρέσει όμως και το ότι μπορούμε να γινόμαστε φίλοι μεταξύ μας και να επικοινωνούμε μέσω του chat. Δυνατότητα που προσελκύει πολλούς από εμάς!

### 11.4.4 Εργασιακή Διάσταση

#### Περιγραφή

Η Εργασιακή διάσταση αφορά τις προκλήσεις και τις αξίες της εργασίας, ζητήματα διάρθρωσης και δομής της εργασίας και σχετίζεται με την περιοχή που βρίσκεται η εκπαιδευτική μονάδα, το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού εκτός σχολικής τάξης, καθώς και τις απαιτήσεις της πολιτείας σε θέματα πιστοποίησης. Επηρεάζεται δε από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το πολιτειακό, περιφερειακό και τοπικό θεσμικό πλαίσιο. Ανιχνεύεται σε σχετικά μικρό αριθμό μηνυμάτων (177/699, 25,32%), πιθανό διότι στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών η έννοια της «εργασίας» αποτελεί βασικά ένα μελλοντικό στόχο μετά το πτυχίο, ενώ οι φοιτητές/τριες λόγω του θεσμικού πλαισίου αλλά και του σύντομου χρονικού διαστήματος των πρακτικών ασκήσεων σε σχολείο δεν μπορούν να αντιληφθούν πλήρως το εργασιακό πλαίσιο και τη δυναμική του.

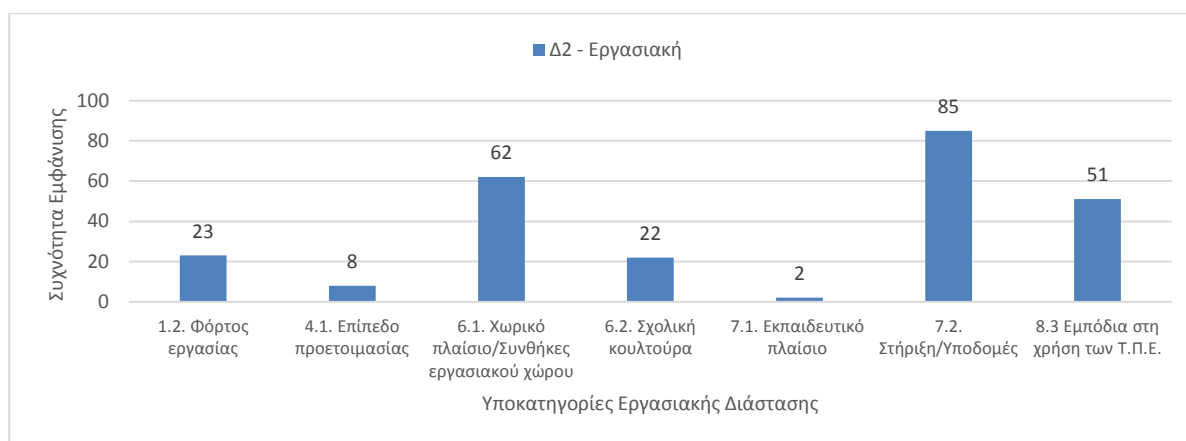
#### Κατηγορίες/υποκατηγορίες

- **Βασικές Σπουδές (Κ1)**
  - Φόρτος Εργασίας (ΥΚ1.2)
- **Εκπαιδευτικός Στοχασμός (Κ4)**
  - Επίπεδο Προετοιμασίας (ΥΚ4.1)
- **Εκπαιδευτική Μονάδα (Κ6)**
  - Συνθήκες Εργασίας (ΥΚ6.1)
  - Σχολική Κουλτούρα (ΥΚ6.2)
- **Κράτος-Πολιτεία (Κ7)**
  - Εκπαιδευτικό Πλαίσιο (ΥΚ7.1)
  - Στήριξη/Υποδομές (ΥΚ7.2)
  - Κοινωνικά Προβλήματα (ΥΚ7.4)

- **Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση (Κ8)**
  - *Εμπόδια στη Χρήση ΤΠΕ (ΥΚ8.3)*

## Συχνότητα Εμφάνισης

Στο παρακάτω διάγραμμα (Εικόνα 95) παρουσιάζονται η συχνότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων υποκατηγοριών για την εργασιακή διάσταση.



Εικόνα 95 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Εργασιακής Διάστασης

Παρατηρούμε πως οι φοιτητές/τριες κυρίως έδειξαν να τους απασχολεί το θέμα των υποδομών του σχολείου και του χωρικού πλαισίου στο οποίο κλήθηκαν να κάνουν παρακολουθήσεις και να διδάξουν, καθώς και τα εμπόδια που αντιλήφθηκαν ή συνάντησαν, είτε σε προσωπικό επίπεδο, είτε σε επίπεδο τάξης και σχολείου, για την χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία.

Η αναφορά στην σχολική κουλτούρα είναι πολύ μικρή γιατί ίσως δεν πρόλαβαν να την αντιληφθούν ή γιατί δεν είχαν την εμπειρία ώστε να την διακρίνουν, ενώ έκπληξη αποτελεί η μικρή αναφορά στο φόρτο εργασίας, διότι μέσα από τις αναλύσεις του ερωτηματολογίου αξιολόγησης φάνηκε πως η συγκεκριμένη πρακτική άσκηση είχε συγκριτικά μεγαλύτερο φόρτο εργασίας από τα άλλα μαθήματα. Ίσως, στο σημείο αυτό οι χρήστες της e-ΚΠΑ αποσύνδεσαν το φόρτο εργασίας των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων τους με τον εργασιακό φόρτο ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί.

Εξάλλου, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα εξέλιξης της στις επιμέρους φάσεις της πρακτικής (Εικόνα 96), η Εργασιακή διάσταση κυρίως αναδεικνύεται στη φάση της παρακολούθησης όπου για οι φοιτητές/τριες έρχονται σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον μέσα από ένα ρόλο διαφορετικό του μαθητή και συνεπώς έχουν μια άλλη πλέον αντίληψη των πραγμάτων.



Εικόνα 96 – Ταυτότητα: Εργασιακή Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής

Στη φάση αυτή έχουν το μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν/καταγράψουν το τι συμβαίνει εκεί, τι τους αρέσει/τι όχι, σε τι συμφωνούν/διαφωνούν και ίσως να το συζητήσουν με τον μέντορα τους ή με τους συμφοιτητές τους.

### Παραδείγματα Μηνυμάτων

Στην Εργασιακή διάσταση, η ανάλυση περιεχομένου των αναρτήσεων του ιστολογίου της e-ΚΠΑ εντάσσει τα ηλεκτρονικά μηνύματα τα οποία εμπεριέχουν αναφορές σε θέματα που αφορούν κυρίως το χώρο και τις συνθήκες εργασίας και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, όπως ενδεικτικά παρουσιάζονται παρακάτω:

#### Φ33

{ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ Υποδομές & Συνθήκες Εργασιακού Χώρου}

Το σχολείο στο οποίο παρακολουθώ τις πρακτικές ασκήσεις Β' Φάσης είναι το [REDACTED]. Σήμερα 12/10 πραγματοποίησα την πρώτη μου παρακολούθηση και ειλικρινά εντυπωσιάστηκα. Οι υποδομές του σχολείου και η διαμόρφωση του χώρου είναι πάρα πολύ καλή σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δημιουργεί ένα πολύ ευχάριστο και φιλικό προς τους μαθητές και τους επισκέπτες κλίμα. Η μέντοράς μου είναι πάρα πολύ συνεργάσιμη και φιλική και δεν είχε κανένα απολύτως πρόβλημα όταν τις είπα ποιες μέρες θα επιθυμούσα να παρακολουθήσω. Ίσα ίσα με παρότρυνε να πάω όποτε θέλω και όποτε συνάντηση ειδικά για εμάς τους φοιτητές προκειμένου να μας ενημερώσουν για το πώς λειτουργεί το σχολείο και να μας καλωσορίσουν στο χώρο τους. Το [REDACTED] ως πούμε ότι έχει μια ιδιαιτερότητα που δεν την έχουν τα περισσότερα δημοτικά σχολεία. Υπάρχουν διαφορετικοί δάσκαλοι για κάθε επιμέρους ειδικότητα. Λόγου χάρη στην Β' δημοτικού που πήγα είχαν ξεχωριστή δασκάλα για τα μαθηματικά, τη γλώσσα, τη μελέτη του περιβάλλοντος κτλ. Όλοι οι δάσκαλοι με αντιμετώπισαν φιλικά, με παρουσίασαν στους μαθητές και ήταν πολύ άνετοι με την παρουσία μου μέσα στην τάξη. Δεν είχα κανένα πρόβλημα και μου δημιουργήθηκε μια πολλή καλή εικόνα από την πρώτη μου επίσκεψη στο σχολείο. Ελπίζω και η επόμενη να είναι το ίδιο καλή!

#### Φ20

{ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ Εκπαιδευτική Μονάδα Σχολική Κουλτούρα}

Έχοντας τελειώσει με τις παρακολουθήσεις στο [REDACTED], στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης, η εμπειρία που αποκόμισα ήταν εξαιρετική. Επίσης ήταν ένα καλό εφόδιο, διότι μου προσέφερε επιπλέον γνώσεις που χρειάζομαι για τις μετέπειτα διδασκαλίες μου. Βίωσα από κοντά την πολύ καλή και συστηματική δουλειά που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και δεν είναι τυχαία η σημαντική διάκριση που πέτυχε το [REDACTED] καταλαμβάνοντας την πρώτη θέση κατά την αξιολόγηση από το υπουργείο παιδείας των πρότυπων πειραματικών σχολείων που λειτουργούν στην Ελλάδα.

#### 11.4.5 Προσωπική Διάσταση

##### Περιγραφή

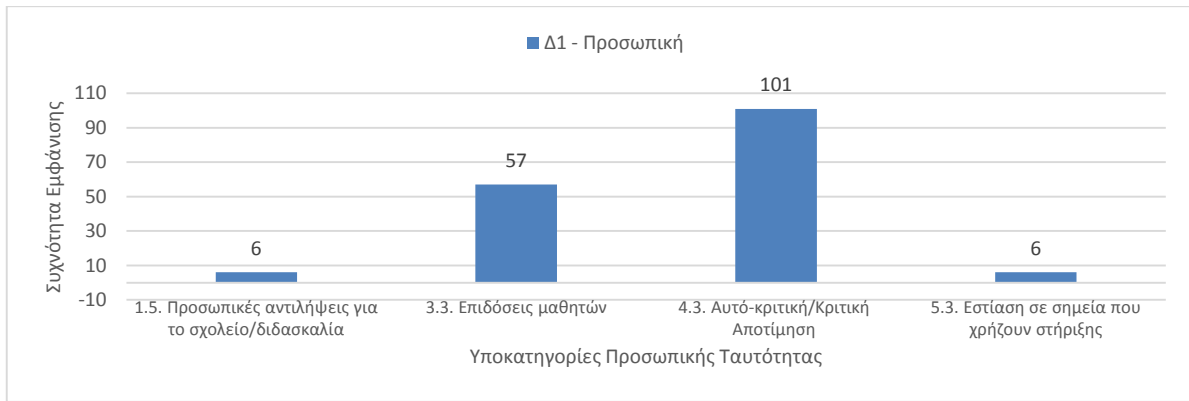
Η Προσωπική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί μια εσωτερική και ατομική διάσταση για κάθε ανερχόμενο εκπαιδευτικό. Περικλείει τις προσωπικές ιστορίες και το ιστορικό υπόβαθρο του στα σχολικά χρόνια, τις σχέσεις του με τους δασκάλους, προσωπικές αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού και τη φύση της διδασκαλίας. Πρωτίστως, αυτά τα προσωπικά βιώματα ο ανερχόμενος εκπαιδευτικός τα «κουβαλάει» μαζί του στη τάξη και καθορίζουν την δική του αίσθηση καθήκοντος και βαθμό προσήλωσης στην πρόοδο των μαθητών του.

##### Κατηγορίες/υποκατηγορίες

- **Βασικές Σπουδές (K1)**
  - Προσωπικές Αντιλήψεις (YK1.5)
- **Διδακτική Κατάρτιση (K3)**
  - Επιδόσεις Μαθητών (YK3.3)
- **Εκπαιδευτικό Στοχασμό (K4):**
  - Αυτό-κριτική (YK4.3)
  - Επιλογή του Επαγγέλματος (YK4.4)
- **Επαγγελματική Ανάπτυξη (K5)**
  - Εστίαση σε σημεία που χρήζουν στήριξης (YK5.3)

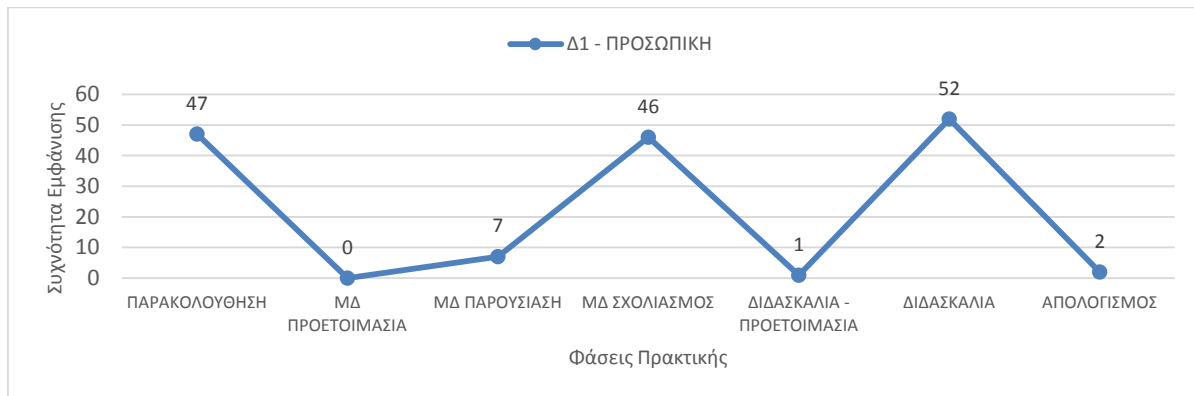
##### Συχνότητα Εμφάνισης

Στο παρακάτω διάγραμμα (Εικόνα 97) παρουσιάζονται η συχνότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων υποκατηγοριών για την προσωπική διάσταση και παρατηρούμε πως οι φοιτητές/τριες κυρίως εστίασαν στην αυτό-κριτική τους πάνω στο τρόπο που οργάνωσαν και έκαναν την διδασκαλία τους, ενώ φαίνεται πως τους απασχόλησε και το κατά πόσο η επίδοση των μαθητών τους ήταν η επιθυμητή σύμφωνα με τους στόχους που είχαν θέσει για το μάθημα τους.



Εικόνα 97 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Προσωπικής Διάστασης

Επίσης, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα εξέλιξης της Προσωπικής διάστασης στις επιμέρους φάσεις της πρακτικής (Εικόνα 98), η Προσωπική διάσταση κυρίως αναδεικνύεται μέσα από τις παρακολουθήσεις στην σχολική τάξη και μέσα από την ΜΔ και διδασκαλία.



Εικόνα 98 – Ταυτότητα: Προσωπική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής

### Παραδείγματα Μηνυμάτων

Στην Προσωπική διάσταση, η ανάλυση περιεχομένου των αναρτήσεων του ιστολογίου της e-ΚΠΑ εντάσσει τα ηλεκτρονικά μηνύματα τα οποία εμπεριέχουν προσωπικές αναφορές, όπως ενδεικτικά παρουσιάζονται παρακάτω:

#### Φ48

{ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ Βασικές Σπουδές Προσωπικές Αντιλήψεις}

Η πρώτη διδασκαλία που πραγματοποίησα μου άφησε θετικά συναισθήματα. Αν και δεν λειτούργησαν όλα άψογα, μου δόθηκε η ευκαιρία να διαπιστώσω η ίδια τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, καθώς οι συνθήκες που επικρατούν στην σχολική τάξη δεν αντιστοιχούν στις θεωρητικά ιδανικές συνθήκες διδασκαλίας. Ωστόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου κατόρθωσα να αξιοποιήσω νέα μέσα και να χρησιμοποιήσω ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, που ήταν ίσως οι κυριότεροι στόχοι που είχα θέσει για τον εαυτό μου. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων,



παρατήρησα ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες. Αν μπορούσα να διορθώσω κάτι στην διδασκαλία μου θα ήταν ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται με περισσότερη αυτονομία. Η εξοικείωση μου με τους μαθητές, την οποία οφείλω στην φάση των παρακολούθησεων, ήταν ιδιαίτερος χρήσιμη τόσο για εμένα όσο και για τους μαθητές. Σε γενικές γραμμές η διδασκαλία αυτή μπορεί να θεωρηθεί "πετυχημένη" με πολλές δυνατότητες βελτίωσης φυσικά. Οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν για το υπό μελέτη θέμα και συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδακτική προσέγγιση αποδείχθηκε καλή και μέσω αυτής προέκυψαν ικανοποιητικά αποτελέσματα..

#### Φ114

{ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ Εκπαιδευτικός Στοχασμός Κριτική Αποτίμηση}

Το Σάββατο 19/11 παρακολούθησα την μικροδιδασκαλία με θέμα "Τρόποι και στρατηγικές αναζήτησης στο διαδίκτυο". Οι συμφοιτήτριές μου έκαναν εξαιρετική αν και είχαν να αντιμετωπίσουν τον περιορισμένο χρόνο των 15 λεπτών. Τα στοιχεία της μικροδιδασκαλίας που κράτησα και μου άρεσαν πολύ ήταν • Η επιτυχημένη αναλογία που έκαναν σχετίζοντας την αναζήτηση κάποιας πληροφορίας στο διαδίκτυο (μέσω μηχανής αναζήτησης) με ένα γνωστό επιτραπέζιο παιχνίδι. • Η γνωστοποίηση 2 τελεστών αναζήτησης, με αυτενέργεια (δόθηκαν φύλλα εργασίας). Προσωπικά δεν γνώριζα την ύπαρξη τέτοιων δυνατοτήτων αναζήτησης με τόσο απλό τρόπο. • Εξαιρετική έμπνευση η δημιουργία βίντεο και παρουσίαση του στο τέλος, στο πλαίσιο της εμπέδωσης. • Πολύ καλή παρουσίαση από τη συμφοιτήτριά μου με άνεση και ευχέρεια λόγου. Προσωπικά πιστεύω ότι τα περιθώρια βελτίωσης της συγκεκριμένης μικροδιδασκαλίας είναι ελάχιστα και αφορούν λεπτομέρειες.

#### Φ37

{ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ Διδακτική Κατάρτιση Επιδόσεις Μαθητών}

Όπως είχε οριστεί σε συνεννόηση με τον μέντορα, στις 12/12 και στις 16/12 πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία μου στους μαθητές της Ε' τάξης, αξιοποιώντας 4 διδακτικές ώρες (από ένα δίωρο αντίστοιχα). Η εμπειρία ήταν αρκετά ευχάριστη και πρωτόγνωρη! Η αμηχανία που υπήρχε στην αρχή, πολύ γρήγορα αντικαταστάθηκε από μεγαλύτερη άνεση. Με μεγάλη μου χαρά είδα τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία, τόσο στη συζήτηση που αναπτύχθηκε μεταξύ μας όσο και στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας που μοιράστηκαν, ενώ η πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών λειτούργησε θετικά. Παράλληλα, το παιχνίδι ρόλων στο οποίο συμμετείχαν, δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα προωθώντας έτσι τη διαδικασία της μάθησης. Βέβαια οι στιγμές αναταραχής δεν έλειψαν, ωστόσο η χρήση των φορητών ηλεκτρονικών υπολογιστών λειτούργησε ως κίνητρο για την επαναφορά της τάξης. Με το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι που τέθηκαν εξαρχής πραγματοποιήθηκαν, ενώ τα φύλλα εργασίας συνέβαλαν στην αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίοι φάνηκε να κατανοούν και να εξοικειώνονται με το διδακτικό αντικείμενο!

## 11.4.6 Διαισθητική Διάσταση

### Περιγραφή

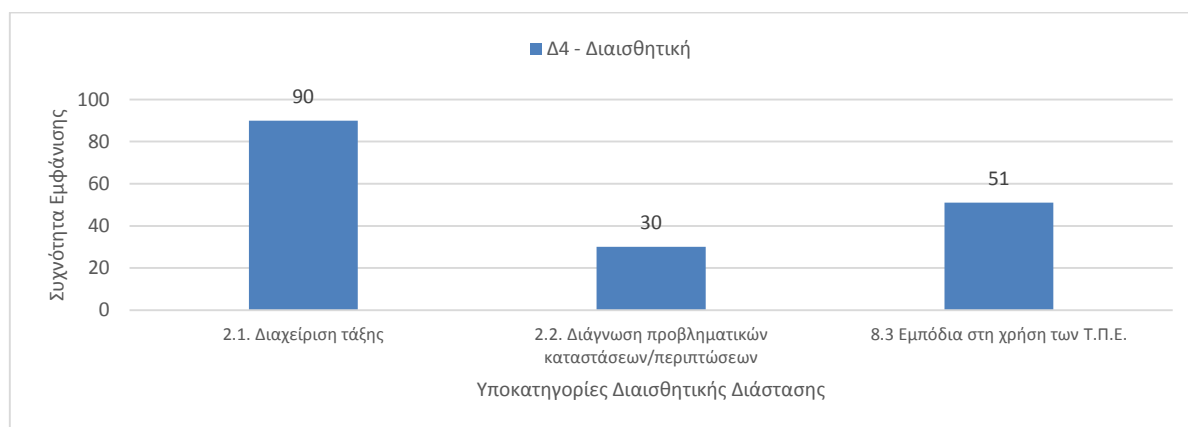
Η διαισθητική διάσταση αυτή περικλείει για τον ανερχόμενο εκπαιδευτικό ικανότητα κρίσης, διαίσθησης και εμπιστοσύνης στον εαυτό του. Αφορά όλες τις αποφάσεις που πρέπει να λαμβάνει στην καθημερινή πρακτική και τα «αντανακλαστικά» που πρέπει να δείχνει μπροστά σε απρόβλεπτες καταστάσεις στην τάξη.

### Κατηγορίες/υποκατηγορίες

- **Παιδαγωγική Κατάρτιση (Κ2)**
  - Διαχείριση Τάξης (ΥΚ2.1)
  - Διάγνωση Προβληματικών Καταστάσεων (ΥΚ2.2)
- **Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση (Κ8)**
  - Εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ (ΥΚ8.3)

### Συχνότητα Εμφάνισης

Στο παρακάτω διάγραμμα (Εικόνα 99) παρουσιάζονται η συχνότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων υποκατηγοριών για την διαισθητική διάσταση και παρατηρούμε πως οι φοιτητές/τριες κυρίως εστίασαν σε θέματα διαχείρισης τάξης καθώς και στα εμπόδια που συνάντησαν ή αντιμετώπισαν αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας.



Εικόνα 99 – Ταυτότητα: Υποκατηγορίες Διαισθητικής Διάστασης

Επίσης, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα εξέλιξης της Διαισθητικής διάστασης στις επιμέρους φάσεις της πρακτικής (Εικόνα 100), η Διαισθητική διάσταση κυρίως αναδεικνύεται μέσα από τις παρακολουθήσεις στην σχολική τάξη όπου οι φοιτητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι με πραγματικές καταστάσεις όπου παρατηρούν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της τάξης αντιμετωπίζουν



καταστάσεις και συμπεριφορές βάση διαίσθησης (και λόγω εμπειρίας), αλλά και μέσα από τη διδασκαλία όπου πλέον καλούνται οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν ανάλογες καταστάσεις.



Εικόνα 100 – Ταυτότητα: Διαισθητική Διάσταση vs. Φάσεις Πρακτικής

### Παραδείγματα Μηνυμάτων

Στην Διαισθητική διάσταση, η ανάλυση περιεχομένου των αναρτήσεων του ιστολογίου της e-ΚΠΑ εντάσσει τα ηλεκτρονικά μηνύματα τα οποία εμπεριέχουν αναφορές που σχετίζονται με τη διαίσθηση του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού, όπως ενδεικτικά παρουσιάζονται παρακάτω:

#### Φ427

{ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΗ Παιδαγωγική Κατάρτιση Διαχείριση Τάξης}

Την Δευτέρα 19/12/2011 πραγματοποίησα μία δίωρη διδασκαλία στο [REDACTED] με θέμα τις χρήσεις των Η/Υ στην καθημερινότητα μας και τις αλλαγές που έχουν επιφέρει. Είμαι πολύ ευχαριστημένη με το αποτέλεσμα καθώς κατάφερα να επιτύχω σε σημαντικό βαθμό τους στόχους που είχα θέσει. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα, κυρίως για τη λειτουργία του GPS, και ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν στις ομάδες τους. Φυσικά και υπήρξαν περιστατικά "φασαρίας", αλλά κατάφερα να τα περιορίσω με λεκτικές και μη λεκτικές τεχνικές. Το μοναδικό πρόβλημα ήταν ότι δεν κατάφερα να ολοκληρώσω όπως το είχα σχεδιάσει, αλλά τα παιδιά υποσχέθηκαν να συνεχίσουν την αφήσα με τη δασκάλα τους. Επίσης, συνειδητοποίησα ότι θα έπρεπε να έχω λάβει περισσότερο υπόψη μου τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, αφού πραγματοποίησα τη διδασκαλία μόλις δύο μέρες πριν από τις χριστουγεννιάτικες διακοπές. Μία καλή ιδέα θα ήταν, εάν υλοποιούσαμε τις δραστηριότητες υπό την υπόκρουση χριστουγεννιάτικων τραγουδιών.

#### Φ74

{ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΗ Παιδαγωγική Κατάρτιση Προβληματικών Καταστάσεων}

Σήμερα πραγματοποίησα την πρώτη μου παρακολούθηση στην Γ' τάξη του [REDACTED]. Μόλις πήγα στο σχολείο η ώρα 8 συστήθηκα στον φύλακα ο οποίος κατόπιν μου υπέδειξε το γραφείο του Διευθυντή. Στη συνέχεια μπήκα στο γραφείο του, είπαμε καλημέρα και του εξήγησα τον λόγο την παρουσίασης μου στο



σχολείο. Ο διευθυντής μου έδωσε άδεια να πηγαίνω στις τάξεις τις ημέρες που θα είμαι διαθέσιμος. Μετά πήγα στην τάξη και περίμενα να κτυπήσει το κουδούνι για μάθημα. Εκεί συναντήθηκα και με μια συμφοιτήτρια μου, η οποία λαμβάνει μέρος στο ΕΣΤΠΑ και παρακολουθεί και αυτή την ίδια τάξη. Έτσι είχα την ευκαιρία να αποκτήσω μια εικόνα για το προφίλ της τάξης. Αυτό που μου είπε και το οποίο ήταν πραγματικότητα ήταν ότι τα παιδιά είναι λίγο ζωηρά, κάποια έχουν προβλήματα. Αυτό με άγχωσε λίγο γιατί σημαίνει ότι θα πρέπει να εφαρμόσω και εγώ μια ιδιαίτερη μεταχείριση στα παιδιά αυτά όταν κάνω τη διδασκαλία. Κτύπησε το κουδούνι τελικά και συναντήθηκα με τη δασκάλα. Δώσαμε τα χέρια και μετά ξεκίνησε το μάθημα. Η τάξη πράγματι ήταν μεταξύ χαμηλού με μέτριου επιπέδου και συχνά τα παιδιά έκαναν φασαρία. Η δασκάλα για να το αντιμετωπίσει αυτό συχνά φώναζε και προσπαθούσε να τους επαναφέρει στη τάξη με διαταχές, με αναφορές στα ονόματα τους και την υπενθύμιση κανόνων. Το περιβάλλον γενικά ήταν λίγο κουραστικό λόγω της απειθαρχίας των παιδιών που όπως που οφείλεται στο ότι στις προηγούμενες τάξεις δε μάθαν κανόνες αλλά και σε άλλα παθογενή προβλήματα που έχουν. Η δασκάλα εφάρμοσε παραδοσιακή διδασκαλία ενώ σημαντικό να αναφέρω πως στο μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποίησε εικόνες ( οι άθλοι του Ηρακλή ) κάτι που κέντρισε την προσοχή των μαθητών. Το μάθημα των μαθηματικών ήταν στυλ επαναληπτικό αφού η δασκάλα έλεγε την προπαίδεια που είχαν/θα έπρεπε να μάθουν οι μαθητές. Εκείνο που μου κίνησε την προσοχή ήταν ότι υπήρχαν ατομικοί φάκελοι στη τάξη οι οποίοι όπως μου είπε η δασκάλα χρησιμοποιούνται συχνά. Επίσης υπάρχει και προτζέκτορας ο οποίος θα μου φανεί ιδιαίτερα χρήσιμος για την μικροδιδασκαλία. Γενικά η πρώτη νου επαφή ήταν ευχάριστη και ήρεμη και ανυπομονώ να έρθει η στιγμή να κάνω διδασκαλία. Η τάξη αυτή μου έβαλε κίνητρο για να προετοιμαστώ κατάλληλα ώστε όταν τους κάνω μάθημα να ξέρω πως να τους επιβάλλω πειθαρχία. Αξίζει να αναφέρω ότι η υποδομή του σχολείου ήταν καλή μόνο που κάποιες τάξεις είναι μικρές. Τώρα θα περιμένω μέχρι την επόμενη παρακολούθηση που θα γίνει την Παρασκευή ..

#### Φ7

{ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΗ Νέα Μέσα στην Εκπαίδευση Εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ}

Την Τρίτη, 6 Δεκεμβρίου πραγματοποίησα την διδασκαλία μου στην Στ' τάξη του [REDACTED]. Η εκπαιδευτικός μου ανέθεσε την προηγούμενη ημέρα της διδασκαλίας μου τις ακριβείς ώρες που θα πραγματοποιούσα την διδασκαλία μου, οι οποίες ήταν το πρώτο δίωρο στο μάθημα της Γλώσσας, από τις 08:00 έως τις 09:45. Το θέμα της διδασκαλίας μου ήταν η δημιουργία, η αποστολή e-mail (δημιουργία μηνύματος, επισύναψη κειμένου-εικόνας) καθώς αναφέρθηκαν τα θετικά όσο και τα αρνητικά (π.χ γραμ) του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το οποίο ήταν σύμφωνα με τα ΑΤΣ και τα ΔΕΤΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Στ' τάξη. Δυστυχώς, το σχολείο δεν διέθετε αίθουσα υπολογιστών. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα όταν τους εισήγαγα το θέμα, γεγονός που λειτούργησε θετικά στο να μειωθεί η αμηχανία και να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή μου. Συγκεκριμένα, ως αφόρμηση επέλεξα ένα πολύ ενδιαφέρον video (<http://www.youtube.com/watch?v=WfCUxeQ2VSE>) το οποίο αφενός προβλημάτισε τα παιδιά και αφετέρου ενθουσιάστηκαν και μπήκαν στην διαδικασία να μαντέψουν το θέμα που θα ασχολούμασταν στην συνέχεια. Από την προηγούμενη επαφή που είχα με τα παιδιά, όσον αφορά τις τρεις ημέρες που παρακολούθησα την διδασκαλία στην συγκεκριμένη τάξη, κράτησα σημειώσεις τα



ονόματα των μαθητών, για το πώς κινείται κάθε παιδί στην τάξη και εστίασα τις δυσκολίες κάποιων μαθητών, όσο αυτό ήταν δυνατό να διακριθούν σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτό με βοήθησε πολύ διότι διευκόλυνε την επικοινωνία που είχα με τους μαθητές και βέβαια τη ροή που είχα επιλέξει να έχει η διδασκαλία. Μετά την αφόρμηση και χρησιμοποιώντας τον βιντεοπροβολέα για την προβολή κάποιων λειτουργιών του e-mail, χώρισα τους μαθητές σε ομάδες και σε κάθε ομάδα μοίρασα διαφορετικές ασκήσεις, όσον αφορά την κατανόηση των όσων είχαν ειπωθεί στην τάξη. Για να γίνει η διαδικασία πιο διασκεδαστική, επέλεξα η κάθε ομάδα να παίρνει και διαφορετικό χρώμα φυλλαδίων. Έτσι είχαμε την μπλε, την πράσινη, την πορτοκαλί και τη βυσσινή ομάδα (τέσσερις ομάδες των πέντε παιδιών). Ένα πρόβλημα, κατά κάποιο τρόπο που αντιμετώπισα ήταν ότι η δασκάλα με είχε ενημερώσει ότι η τάξη διέθετε ένα η/υ οπότε πήρα την πρωτοβουλία να κρατάω τον δικό μου laptop, όπου και ενημέρωσα την μέντορά μου, καθώς και η ίδια έφερε ένα laptop που διέθετε το σχολείο, ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία. Το πρόβλημα ήταν ότι δεν διέθετε καλώδιο το σχολείο για την σύνδεση τους στο ίντερνετ ούτε ασύρματο δίκτυο. Παρόλα αυτά, εφόσον είχα πάει πολύ νωρίτερα στο σχολείο, για το λόγο να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους πιθανά προβλήματα, οργάνωσα την διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές να περάσουν από τον ένα υπολογιστή που ήταν διαθέσιμος τελικά και μάλιστα κάποιοι μαθητές μου ζήτησαν για εξάσκηση να περάσουν για δεύτερη φορά, όπως και έγινε. Έτσι μετά την πρακτική των μαθητών, έγινε επαναπροσδιορισμός του θέματος καθώς αναφέραμε τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τέλος, ένα άλλο θετικό ήταν ότι ήμουν εντός του χρονοπρογραμματισμού που είχα κάνει αρχικά και αυτό οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό τόσο στην καλή συνεργασία των παιδιών όσο και στην προετοιμασία (πρόβα τζενάραλε) που είχα ήδη κάνει. Πάντως τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα χαρούμενα όταν τελείωσε το μάθημα

#### 11.4.7 Σχέση Διαστάσεων και Αντιλήψεων περί Πρακτικής Άσκησης

Τέλος, ο βαθμός που οι επιμέρους διαστάσεις της ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού αποτυπώθηκαν μέσα από τις αναρτήσεις των φοιτητών/τριών στην e-ΚΠΑ, βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της «Κλίμακας Εμπειριών και Αντιλήψεων για την Πρακτική στη Διδασκαλία» το οποίο συμπληρώθηκε στην αρχή και στο τέλος της πρακτικής άσκησης, διότι οι δυο από τις πέντε υπο-κλίμακες **Επαγγελματική & θεσμική κοινωνικοποίηση (PIS)** και **Θέματα Επαγγελματισμού (VA)** αποτυπώνουν την μεταβολή της αντίληψης τους σε ζητήματα που άπτονται του επαγγελματισμού και της ανάπτυξης τους, κατά την διάρκεια της συγκεκριμένης πρακτικής άσκησης.

Σε σύνολο 165 μελών, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στην αρχή της πρακτικής από 142 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 86,06% και στο τέλος της πρακτικής από 93 φοιτητές/τριες, δηλαδή σε ένα ποσοστό 56,36%.

Η ανάλυση των στοιχείων έγινε με χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics v.21.

Μεταξύ των μέσων τιμών έναρξης και λήξης του εξαμήνου διενεργήθηκε έλεγχος *Paired Samples t-Test* για αλληλοεξαρτώμενα δείγματα, αφού πρόκειται για τους ίδιους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά

σε 2 διαφορετικές συνθήκες (αρχή-τέλος εξαμήνου) και ουσιαστικά πρόκειται για έλεγχο των μέσων τιμών των 2 δειγμάτων (*pre-post test*) (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Στον Πίνακα 76 παρουσιάζεται η κατανομή των αποτελεσμάτων για κάθε μια από τις υπο-κλίμακες, στην έναρξη και τέλος του εξαμήνου. Υψηλές τιμές αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα θετικής αντίληψης των φοιτητών ή λιγότερες δυσκολίες κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Υπο-κλίμακες	Έναρξη εξαμήνου		Τέλος εξαμήνου		t-Test		
	Mean	SD	Mean	SD	T	df	p
Επαγγελματική & θεσμική κοινωνικοποίηση (PIS)	42,73 (2,51)	10,58	46,00 (2,70)	7,64	-2,83	92	,006
Θέματα επαγγελματισμού (VA)	31,69 (2,88)	6,38	32,93 (3,00)	4,24	-1,64	92	,104

Πίνακας 76 – Κλίμακα ΙΕΡΤΡ: Αποτελέσματα t-Test στις υπο-κλίμακες

Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται ως εξής:

#### Επαγγελματική & θεσμική κοινωνικοποίηση (PIS)

Αξιολογούνται η ποιότητα ολοκλήρωσης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι στη προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στους κανόνες του σχολείου του επαγγέλματος, κ.λ.π.

Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά** ( $p=0,006 < 0,05$ ), γεγονός που σημαίνει ότι η αντίληψη των φοιτητών σε σχέση με την επαγγελματική και θεσμική κοινωνικοποίηση τους βελτιώθηκε σημαντικά μετά την παρακολούθηση των πρακτικών ασκήσεων. Οι παρατηρούμενες διαφορές αποτελούν ένδειξη αυξημένων επιπέδων ικανοποίησης των φοιτητών αναφορικά με την ολοκλήρωση τους στην σχολική ατμόσφαιρα και την υποστήριξη που δέχθηκαν στο σχολείο, τους πόρους που είχαν στη διάθεση τους και την ποιότητα των σχέσεων της σχολικής κοινότητας.

#### Θέματα επαγγελματισμού (VA)

Παρατηρήθηκε **στατιστικά μη σημαντική διαφορά** ( $p=0,104 > 0,05$ ), γεγονός που καταδεικνύει ότι δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στην αντίληψη των φοιτητών/τριων σε σχέση με θέματα που αφορούν το επάγγελμα.

Το γεγονός, πως βάση της συγκεκριμένης κλίμακας, οι φοιτητές δεν φάνηκε να διαφοροποιούν σημαντικά την ικανοποίηση και αντίληψη τους σε σχέση με παράγοντες προσωπικής, επαγγελματικής, κοινωνικής και οικονομικής εκπλήρωσης, μπορεί να διερμηνευθεί ως εξής: *στη φάση αυτή της πρακτικής άσκησης, όπου ο φοιτητής/τρια προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στις ακαδημαϊκές ανάγκες και στις*



*ανάγκες ενός εκπαιδευτικού, τελικώς φαίνεται να δίνει μεγαλύτερο βάρος στις διαστάσεις που αφορούν την επιτυχία της πρακτικής ως ακαδημαϊκό μάθημα και όχι ως επαγγελματική ενασχόληση.*

## 11.5 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε η παρουσίαση των επεξεργασμένων δεδομένων της έρευνας, η ανάλυση και ερμηνεία τους, σε σχέση με τον 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Άξονα, ο οποίος αφορούσε την διερεύνηση των επιπέδων στοχασμού και των διαστάσεων της επαγγελματικής τους ταυτότητας μέσα από την συμμετοχή τους στην κοινότητα.

Η εκτενής ανάλυση περιεχομένου των ηλεκτρονικών αναρτήσεων των χρηστών της e-ΚΠΑ ανέδειξε τα μοτίβα ανάπτυξης και εξέλιξης των επιπέδων στοχασμού των φοιτητών/τριων κατά την διάρκεια του εξαμήνου, καθώς και την συσχέτιση των διαστάσεων της ταυτότητας ανά φάση πρακτικής.

Επίσης, αποτυπώθηκε η δυναμική εξέλιξης των επιμέρους χαρακτηριστικών τόσο της στοχαστικής σκέψης όσο και της αντίληψης των φοιτητών/τριων για την επαγγελματική τους ταυτότητα.



«...δεν μπορώ να διδάξω σε κανένα τίποτα. Μπορώ μόνο να τον  
κάνω να σκέφτεται...»  
Σωκράτης

---

## Κεφ. 12 - Συμπεράσματα & Προεκτάσεις

### 12.1 Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο κάνοντας μια συνοπτική ανασκόπηση της προβληματικής της έρευνας, όπως αυτή αναπτύχθηκε στην εισαγωγή και στο αντίστοιχο κεφάλαιο περιγραφής του παιδαγωγικού και τεχνολογικού πλαισίου, παρουσιάζει την συνάθροιση των αποτελεσμάτων στους δύο βασικούς ερευνητικούς άξονες της διατριβής, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής. Αφενός αναδείχθηκε ένα μαθησιακό & αναπτυξιακό μονοπάτι (“trajectory”) στην e-ΚΠΑ το οποίο οδήγησε σε ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, αφετέρου αποτυπώθηκε το μοτίβο εξέλιξης των επιπέδων στοχασμού και των διαστάσεων της επαγγελματικής τους ταυτότητας, το οποίο φωτίζει πτυχές της διαδικασίας της πρακτικής άσκησης. Τέλος, το κεφάλαιο και η διατριβή ολοκληρώνεται με την καταγραφή μελλοντικών προεκτάσεων της e-ΚΠΑ τόσο σε πρακτικό, όσο και σε ερευνητικό επίπεδο.

### 12.2 Ανασκόπηση Προβληματικής

Η παρούσα διδακτορική διατριβή, εντάσσεται στη γενικότερη προβληματική περί της αναγκαιότητας εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών, αφενός με νέα μοντέλα και μεθόδους οργάνωσης των πρακτικών ασκήσεων με στόχο την στήριξη των φοιτητών/τριων και την ενδυνάμωση της στοχαστικής σκέψης και αυτό-αντίληψης τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και αφετέρου προετοιμασίας τους στη βάση των νέων δεξιοτήτων που απαιτεί ο 21<sup>ος</sup> αι. (21<sup>st</sup> Century Skills).

Μια προβληματική η οποία εδράζει και ενισχύεται από το ευρύτερο πλαίσιο της μετανεωτερικότητας στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου παλιές έννοιες αμφισβητούνται, νέες έννοιες προκρίνονται και νέες συνεπαγόμενες πρακτικές αναδύονται, γεγονός που οδήγησε τις έννοιες του στοχασμού και της στοχαστικής διδασκαλίας στο να αποκτήσουν ερευνητική δυναμική στο τομέα της εκπαίδευσης



εκπαιδευτικών, σχετιζόμενες με την *ανάγκη επαναπροσδιορισμού του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού*. (Korthagen, 1993; Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002; Ξωχέλης, 2005; Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007; AACTE, 2010).

Ταυτόχρονα, συγκλίνει με την 3<sup>η</sup> φάση ολοκλήρωσης της τεχνολογίας στα ακαδημαϊκά ιδρύματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την οποία η διαθεσιμότητα αναδύμενων (*emerging*) τεχνολογιών, όπως το Web 2.0 και οι κινητές συσκευές, δυναμικά οδηγεί σε κοινωνικό-εκπαιδευτικές διευθετήσεις σε επίπεδο Εσωτερικό (*inter-institutional*), Δια-Τμηματικό (*intra-institutional*) και Υπέρ-Τμηματικό (*trans-institutional*), δηλαδή την ανάπτυξη ενός κοινωνικού ιστού για τους εκπαιδευτικούς, που θα ξεκινάει από την περίοδο των σπουδών και της προετοιμασίας τους και θα συνεχίζεται κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, με έμφαση τη σύνδεση θεωρίας και επαγγελματικής πρακτικής (Gomez et al., 2008; Veletsianos, 2010). Ένα πλαίσιο το οποίο θα συνδέει δυναμικά τους ανερχόμενους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, το Σχολείο και το Πανεπιστήμιο στη βάση εικονικών κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης (Putnam & Borko, 2000; Albon & Trinidad, 2002; Gardner & Williamson, 2002).

Περνώντας λοιπόν από το γενικό στο ειδικό, η παρούσα έρευνα οριοθέτησε τη **Παιδαγωγική** της διάσταση θέτοντας στο επίκεντρο τις έννοιες της «*αναδύμενης*» επαγγελματικής ταυτότητας και του στοχασμού πάνω στην πράξη για τον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό την περίοδο της πρακτικής του άσκησης στο σχολείο και προσεγγίσθηκε με το **Ολιστικό Μοντέλο Πρακτικής Άσκησης** στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ακολουθώντας τις βασικές αρχές της στοχαστικο-κριτικής αντίληψης για την πρακτική άσκηση.

Ενώ, η **Τεχνολογική** διάσταση της έρευνας προσεγγίσθηκε υπό το πρίσμα των *ΤΠΕ ως μέσο διαμεσολάβησης* ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό και την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του, δηλαδή της ενδυνάμωσης του επιπέδου στοχαστικής σκέψης, την καλύτερη σύνδεση θεωρίας και πράξης και τελικά την ανάπτυξη της αυτό-αντίληψης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Για την υποστήριξη της τεχνολογικής διάστασης της έρευνας, σχεδιάσθηκε και λειτούργησε η **ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-Κ.Π.Α.)** ως μια *διαδικτυακή συνεργατική πλατφόρμα με χαρακτηριστικά κοινωνικού δικτύου* για την στήριξη και διευκόλυνση της εργασίας και συνεργασίας των φοιτητών, στα πλαίσια της διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης, ως δομικό στοιχείο του μοντέλου της πρακτικής άσκησης.

### 12.3 Η Επιβεβαίωση του Κεντρικού Ερευνητικού Ζητήματος

Στο δισδιάστατο αυτό πλαίσιο, το οποίο καθόρισε και το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, οριοθετήθηκε το κεντρικό ερευνητικό θέμα της διατριβής, ως *η διερεύνηση του ρόλου μιας εικονικής κοινότητας ως μέσο στήριξης των φοιτητών - εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια*

*της πρακτικής τους άσκησης και το οποίο ερευνητικά προσεγγίσθηκε σε δύο άξονες, με 1<sup>ο</sup> άξονα την διερεύνηση και αξιολόγηση της συμβολής της e-ΚΠΑ στην πρακτική άσκηση και 2<sup>ο</sup> άξονα την διερεύνηση του επιπέδου στοχασμού των φοιτητών/τριων και των διαστάσεων της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, μέσα από την συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ.*

Τα συμπεράσματα στα οποία ο ερευνητής οδηγήθηκε μέσα από την ανάλυση, συσχέτιση και ερμηνεία της ποιοτικής και ποσοτικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης, στηριγμένης τόσο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και στα προκαταρκτικά αποτελέσματα της προ-έρευνας και της πιλοτικής έρευνας, πως η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον με συγκεκριμένο Γνωσιακό Τομέα, σαφώς καθορισμένη Πρακτική και με εργαλεία υποβοήθησης της επικοινωνίας, οδηγεί στην ανάπτυξη κοινότητας η οποία δρα ως μέσο διαμεσολάβησης και ενδυνάμωσης των φοιτητών/τριων κατά την πρακτική τους άσκηση, ενισχύοντας ως ένα βαθμό την στοχαστική τους σκέψη, βοηθώντας τους να αντιληφθούν καλύτερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

### 12.3.1 Απαντώντας τον 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Άξονα

Στο κεφάλαιο 10 παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από την ποιοτική και ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας που αφορούσαν τον Ερευνητικό Άξονα 1 (EA1) «*Η διερεύνηση και αξιολόγηση της συμβολής της e-ΚΠΑ στην πρακτική άσκηση*», του οποίου οι βασικοί στόχοι καταγράφονται στα εξής ερωτήματα:

- *Ποια ήταν η συνολική αποτίμηση λειτουργίας της e-ΚΠΑ;* (Er1)
- *Ποια ήταν η συνολική αξιολόγηση της e-ΚΠΑ από τους φοιτητές/τριες;* (Er2)
- *Ποια ήταν η επίδραση της e-ΚΠΑ και του Ολιστικού Μοντέλου στην πρακτική άσκηση;* (Er3)
- *Αναπτύχθηκε επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών;* (Er4)

Ξεκινώντας την διερεύνηση της e-ΚΠΑ, αναλύθηκε η δραστηριότητα της κοινότητας, καθώς και η ταυτότητα της μέσα από την αποτύπωση των δομικών χαρακτηριστικών της, ενώ ταυτόχρονα ανιχνεύθηκε η ύπαρξη ή μη των γενικευμένων παραγόντων επιτυχίας μιας ΔΚΠ, όπως αυτά αποτυπώθηκαν μέσα από την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση (Kostas & Sofos, 2010; 2012).

Αναλύοντας την εξελικτική πορεία της e-ΚΠΑ βάση του μοντέλου των Cambridge & Suter (2005) διαπιστώθηκε πως πράγματι **ο κύκλος ζωής της ακολούθησε με συνέπεια και ακρίβεια όλα τα ενδιάμεσα στάδια** που προβλέπονται για την επιτυχημένη ανάπτυξη και λειτουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας (βλέπε Κεφ.9.3.2.3), σε σχέση με την *ανάπτυξη δραστηριότητας στην κοινότητα και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μελών.*

Η διάσταση της ανάπτυξης δραστηριότητας στην e-ΚΠΑ σχετίζεται με τα ψηφιακά τεχνουργήματα που παράχθηκαν από τα μέλη βάση των εργαλείων και υπηρεσιών που παρείχε η τεχνολογική πλατφόρμα





Grou.ps: η επεξεργασία των δεδομένων στο κεφάλαιο 10.2.2. «Δραστηριότητα Χρηστών» αναδεικνύει την **μεγάλη συμμετοχή των χρηστών στην e-ΚΠΑ** (27,6 τεχνουργήματα κατά Μ.Ο. ανά χρήστη, 4500+ συνολικά) μέσα από την χρησιμοποίηση του forum, του blog, του chat και του διαμοιρασμού αρχείων κειμένου και πολυμέσων, γεγονός που αποτυπώνεται και στο ΕΣΑ με το 96,1% των ερωτηθέντων να δηλώνουν πως ήταν ενεργά μέλη της κοινότητας.

Επίσης, η αναγνώριση ενός φυσιολογικού κύκλου ζωής, ενισχύει και την διαπίστωση πως βάση της ανάλυσης των δομικών χαρακτηριστικών της, η e-ΚΠΑ παρουσιάζει μια **κανονική λειτουργική ταυτότητα με διακριτή οργάνωση και στόχους, με ομοιογένεια στα μέλη της και ξεκάθαρο μοντέλο διαχείρισης**.

Αυτό βοήθησε στην ανάπτυξη του **κοινωνικού κεφαλαίου** των φοιτητών/τριων, διαπίστωση που αντικατοπτρίζεται στις αντιλήψεις των χρηστών σχετικά με την συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ, όπως η *αίσθηση του «ανοίκειν»*, η *κοινή αντίληψη περί πρακτικής και σχολείου*, η *συνεργασία και η αλληλο-υποστήριξη* και οδήγησε στην ανάδειξη της **διάστασης της διάδρασης** μεταξύ των χρηστών, ως το σημαντικότερο θετικό στοιχείο της κοινότητας, υπό την έννοια της *ομότιμης συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών, τον διαμοιρασμό υλικού, τον διάλογο και τη συζήτηση, καθώς και της δυνατότητας έκφρασης προσωπικών απόψεων (βήμα έκφρασης)*. Γεγονός το οποίο ενισχύθηκε και από την εμπειρία τους στη χρήση κοινωνικών δικτύων, όπως π.χ. το Facebook και στην ικανότητα τους να διαμοιράζονται αρχεία με σχετική ευκολία και συνάδει με την έρευνα της Payne (2008) σχετικά με το θετικό ρόλο της διάδρασης μέσω ιστολογίων όταν αποτυπώνεται η προσωπική βιογραφία του χρήστη.

Διαφαίνεται λοιπόν πως η **ύπαρξη ψηφιακού κεφαλαίου** στους φοιτητές/τριες, βοήθησε την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου στην κοινότητα, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με την σημαντική διαπίστωση πως η δραστηριότητα στην κοινότητα ως ποσοτικό μέγεθος (πλήθος τεχνουργημάτων) εμφανίζει σημαντική στατιστική συσχέτιση με τη μέση βαθμολογία των φοιτητών/τριων σε μαθήματα σχετικά με ΤΠΕ, στα προηγούμενα εξάμηνα, δηλαδή **ο βαθμός εξοικείωσης τους με τις νέες τεχνολογίες (ψηφιακό κεφάλαιο, σε σχέση πάντα με την εκπαίδευση) επίδρασε θετικά στο βαθμό συμμετοχής τους στην κοινότητα**. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με την έρευνα των English & Howell (2011) σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη ψηφιακού κεφαλαίου μέσα από την συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα όπως το Facebook δρα καταλυτικά στην κοινωνική διάδραση και την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου στις εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές κοινότητες.

Ανατρέχοντας κανείς στο γνωστικό περιεχόμενο αυτών των μαθημάτων ΤΠΕ που προσφέρθηκαν από το Τμήμα, μπορεί να δει τη συσχέτιση: τα μαθήματα αυτά δίδαξαν στους φοιτητές/τριες συγκεκριμένες δεξιότητες (*hard skills*) στη χρήση των Η/Υ, του Διαδικτύου και διαφόρων λογισμικών/υπηρεσιών. Και πράγματι, οι απαντήσεις των φοιτητών/τριων στο ΣΑΕ, θεωρούν πως ενώ δεν απαιτούνται πολύ

εξειδικευμένες γνώσεις στην Πληροφορική για να εργασθεί κανείς στην κοινότητα, εντούτοις χρειάζονται βασικές δεξιότητες, οι οποίες καλύφθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τα μαθήματα ΤΠΕ του Τμήματος, αφού παρατηρήθηκε **υψηλός βαθμός ευκολίας στην εξοικείωση με την πλατφόρμα**, κάτι που συνάδει με το συμπέρασμα της Pratt (2009) πως οι τεχνολογικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επηρεάζονται άμεσα από το βαθμό ετοιμότητας των υποκειμένων να αποδεχθούν αυτή την τεχνολογία.

Όντας συνακόλουθη της διάδρασης, η **διάσταση της επικοινωνίας** αναδεικνύεται ως ένα από τα βασικότερα οφέλη των χρηστών, ειδικά στο επίπεδο της **σύγχρονης επικοινωνίας**, όπως αποδεικνύεται και από το βαθμό χρησιμοποίησης (*utilization*) του chat, όπου ενώ ήταν εκτός αρχικού σχεδιασμού των δραστηριοτήτων της e-ΚΠΑ, εντούτοις οι χρήστες έκαναν εκτενή χρήση του σε σχεδόν καθημερινή βάση. Την διάσταση της επικοινωνίας μεταξύ των φοιτητών μέσα από την συμμετοχή τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, ανέδειξαν ως σημαντικό στοιχείο στις έρευνες τους οι Bloomfield (2000), Levin et al. (2006), Davie & Berlach (2010) και Wright (2010).

Η ανάλυση των μηνυμάτων του chat (σύγχρονη επικοινωνία) έδειξε πως ουσιαστικά λειτούργησε ως μια υπηρεσία **Ερωτήσεων & Απαντήσεων** σε ομότιμη βάση μεταξύ των φοιτητών, αφού έθεσαν στο πλαίσιο της κοινότητας 200+ ερωτήσεις και έλαβαν ανάλογο πλήθος απαντήσεων, οι οποίες εστίασαν κυρίως σε θέματα αποσαφήνισης εργασιών και υποχρεώσεων, διευκρινίσεων σε οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα και επίλυσης τεχνικών προβλημάτων.

Λειτούργησε επίσης και ως ένα **μέσο συναισθηματικής εκτόνωσης** των φοιτητών/τριων, αφού τους έδωσε ένα βήμα να εκφράσουν συναισθήματα, χιούμορ, αγωνίες και μέσα από αυτή τη διαδικασία να προσφέρουν μεταξύ τους υποστήριξη και εμπύχωση για την επιτυχή περάτωση της πρακτικής άσκησης. Ενώ εξυπηρέτησε και την ανάγκη του ατόμου στο πλαίσιο της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, **να αφηγηθεί, να υποστηρίξει την άποψη του και να εμπλακεί σε αντίλογο**, πάντα όμως στο πλαίσιο του Τομέα και της Πρακτικής της συγκεκριμένης κοινότητας.

Παράλληλα, σημαντική αναδεικνύεται και η **διάσταση της ενημέρωσης**, ειδικά σε ζητήματα που αφορούν την οργάνωση του μαθήματος και της πρακτικής με έμφαση στις υποχρεώσεις των φοιτητών/τριων: *η συνεχής, επικαιροποιημένη και αξιόπιστη ενημέρωση στο ευρύτερο πλαίσιο της ακαδημαϊκής κοινότητας αποτελεί μια διαχρονική ανάγκη και απαίτηση των μελών της, η οποία καταγράφεται μέσα από την καθημερινή πρακτική και η οποία φάνηκε να καλύπτεται σε μεγάλο βαθμό από την e-ΚΠΑ, έστω και στο στενό χωρο-χρονικό πλαίσιο ενός εξαμηνιαίου μαθήματος.*

Πράγματι, το θέμα της ενημέρωσης, ειδικά στη Φάση της Παρακολούθησης και της Διδασκαλίας, όπου ξεκινάει η πρακτική άσκηση και ο φοιτητής/τρια έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με το ρόλο του εκπαιδευτικού αντίστοιχα, φαίνεται να τους απασχολεί ιδιαίτερα και αποτυπώνεται ως ένα από τα



βασικά οφέλη της συμμετοχής στην e-ΚΠΑ, γεγονός που αποτυπώνεται και σε διεθνείς έρευνες όπως αυτές των Nicholson & Bond (2003), McLoughlin et al. (2007) και Zagami (2010).

Ταυτόχρονα, αποτυπώνεται έντονα στις απαντήσεις και αντιλήψεις των φοιτητών/τριων, ο ρόλος της e-ΚΠΑ σε θέματα όπως η καλύτερη οργάνωση της προσωπικής εργασίας, η πολύ-επίπεδη στήριξη, η καλύτερη κατανόηση του μαθήματος και τελικώς η καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας, μέσα από την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών.

Δηλαδή, αναδεικνύεται η **διάσταση της στήριξης** η οποία ενδυναμώνει την **διάσταση της ατομικής βελτίωσης** των φοιτητών/τριων ως μέλη της κοινότητας και η οποία οριοθετείτε (στη βάση των δεδομένων της έρευνας) ως η απόκτηση νέας γνώσης, ως η βελτίωση της υφιστάμενης γνώσης και ως η ανάπτυξη επαγγελματικών και προσωπικών δεξιοτήτων, δηλαδή στοιχεία τα οποία εν μέρει συγκλίνουν προς την **διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης** του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού. Η στήριξη των φοιτητών κατά την πρακτική τους άσκηση, μέσα από τη συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική κοινότητα αποτέλεσε βασικό ζήτημα διερεύνησης της παρούσης διδακτορικής διατριβής και η ανάδειξη της ως βασική διάσταση της e-ΚΠΑ που οδηγεί τους φοιτητές – εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς – μέλη της κοινότητας, έρχεται να επιβεβαιώσει τις έρευνες των McLoughlin et al. (2004), Kocoglou (2007), Luehmann & Tinelli (2008), Hung (2008), Rhine & Bryant (2007) και Fing & Rutherford (2010).

Εν συνεχεία, περνώντας από την αποτίμηση/αξιολόγηση της e-ΚΠΑ στην επίδραση που είχε στην πρακτική άσκηση μαζί με το Ολιστικό Μοντέλο, συγκρίνοντας την εμπειρία των φοιτητών/τριων στο συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης της πρακτικής σε σχέση με την εμπειρία τους από άλλες πρακτικές, διαπιστώνεται μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα, η συνολική **θετική αντίληψη τους για την e-ΚΠΑ και η επιθυμία/πρόταση τους για περαιτέρω χρήση του μοντέλου αυτού στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος**.

Τονίζονται δε μεταξύ άλλων, η **χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα αυτής της υποστηρικτικής δομής** αλλά και η **διαφορετικότητα και πρωτοτυπία της** σε σχέση με ότι είχαν συναντήσει στη διάρκεια των σπουδών τους, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει η **διαφοροποίηση** της επίδρασης ανά φάση πρακτικής μέσα από την ανάλυση των προτεραιοτήτων που έθεσε ο κάθε χρήστης.

Στη **Φάση Παρακολούθησης** έμφαση δίνεται στο ρόλο της κοινότητας ως **μέσο αποτύπωσης της ατομικής εμπειρίας** των φοιτητών/τριων από το σχολείο και την τάξη. *Η αποτύπωση αυτή όμως, ουσιαστικά μέσα από τον διαμοιρασμό της στην κοινότητα, παύει να είναι ατομική και γίνεται ομαδική, αφού επιτρέπει τα μέλη της e-ΚΠΑ να «αφουγκραστούν» τις σκέψεις των συναδέλφων τους σε μια ομότιμη βάση, διαδικασία που καθιστά τελικώς την ατομική εμπειρία σε συλλογική, δίνοντας την ευκαιρία για πρώτη φορά σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να έχουν μια σφαιρική αντίληψη της*

πραγματικότητας, πέρα από το δικό τους «μικρό-κόσμο», δηλαδή το δικό τους σχολείο και την δική τους τάξη.

Συναρτήσει και των εργαλείων παρατήρησης και ανάλυσης που οι φοιτητές/τριες είχαν στην διάθεση τους, βάση του Ολιστικού Μοντέλου, οδηγήθηκαν τελικώς σε μια **καλύτερη κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος και των αναγκών των μαθητών** της τάξης υποδοχής.

Στη **Φάση των Μικροδιδασκαλιών**, έμφαση δίνεται στο ρόλο της κοινότητας ως **μέσο επίλυσης αποριών** σχετικά με την διαδικασία και ως **μέσο διαμοιρασμού βίντεο μικροδιδασκαλιών** με στόχο αφενός την μελέτη και ανάλυση τους και αφετέρου την ομότιμη αξιολόγηση των μικροδιδασκαλιών από τους συναδέλφους, ως μια διαδικασία ανάπτυξης στοχαστικών δεξιοτήτων αλλά και βελτίωσης της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού.

Συνολικά, η ΜΔ αποτέλεσε κεντρικό άξονα του Ολιστικού Μοντέλου και **οι φοιτητές/τριες απέκτησαν δεξιότητες και εξοικειώθηκαν** με αυτή την βασική τεχνική εξάσκησης της διδακτικής πρακτικής υπό συνθήκη.

Στη **Φάση Διδασκαλίας**, έμφαση δόθηκε από τους χρήστες σε **επίλυση αποριών και διαμοιρασμό υλικού** που σχετίζονταν με την διδασκαλία, όπως π.χ. προσχέδια διδασκαλίας ώστε η e-ΚΠΑ να αποτελέσει, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των φοιτητών/τριων, **μέσο καθοδήγησης** που επίδρασε στην καλύτερη οργάνωσης της εργασίας τους και οδήγησε τελικώς σε βελτίωση της διδασκαλίας που πραγματοποίησαν στην τάξη, πάντα όμως σε σχέση με την δουλειά και την προετοιμασία που είχε προηγηθεί στις προηγούμενες δυο φάσεις του Ολιστικού Μοντέλου.

Συμπερασματικά, βάση της ανάλυσης όλων των αποτελεσμάτων του 1<sup>ου</sup> Ερευνητικού Άξονα, αναδεικνύεται η ύπαρξη ενός **αναπτυξιακού/μαθησιακού «μονοπατιού»** (“trajectory”) (Εικόνα 101) διαμέσου του οποίου οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί πέτυχαν βελτίωση στο επίπεδο της **μαθησιακής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης**, της **κοινωνικό-συναισθηματικής τους κατάστασης και του βαθμού ικανοποίησής τους** από την πρακτική άσκηση, στο πλαίσιο μιας ενδυνάμωσης της συνολικής τους αντίληψης περί τεχνολογίας και διδακτικής πρακτικής.



Εικόνα 101 - Το αναπτυξιακό/μαθησιακό «μονοπάτι» της e-ΚΠΑ

Βέβαια, το αναπτυξιακό/μαθησιακό «μονοπάτι», καθώς οδηγούσε τους φοιτητές/τριες σε μια αυτό-βελτίωση και ανάπτυξη, ταυτόχρονα δημιουργούσε παραπάνω φόρτο εργασίας και απαιτήσεις, γεγονός

που σε ορισμένες μεμονωμένες περιπτώσεις οδήγησε σε κόπωση και άγχος και αποτυπώθηκε ως ένα από τα (σχετικά λίγα) αρνητικά στοιχεία της διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, σε επίπεδο τεχνολογικής υποδομής, αν και αναφέρθηκαν κάποια μεμονωμένα προβλήματα, κυρίως για την οργάνωση του συστήματος αρχείων της πλατφόρμας, εντούτοις αποδείχθηκε στη πράξη πως η επιλογή υπηρεσιών *Cloud Computing*, σε σχέση με τις προσεγγίσεις *in-house development*, αποτελεί μια **βιώσιμη τεχνολογική λύση** για την δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων με υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και ασφάλειας και ταυτόχρονα χαμηλό κόστος λειτουργίας και συντήρησης, επιβεβαιώνοντας διεθνείς μελέτες σχετικά με την εφαρμογή υπηρεσιών υπολογιστικού νέφους με το μοντέλο *Software as a Service* (SaaS) στην ηλεκτρονική μάθηση (Masud & Huang, 2011; Nasr & Ouf, 2011; Fernandez et al., 2012; Madan et al., 2012).

Τελικώς, συναθροίζοντας στο σημείο αυτό τα συμπεράσματα μας αναφορικά με τον ρόλο της κοινότητας στην πρακτική άσκηση και την αποτίμηση/αξιολόγηση της, συγκλίνουμε στην άποψη των Barab et al. (2004), σύμφωνα με την οποία μια **Κοινότητα Πρακτικής είναι ένα διαρκές και βιώσιμο κοινωνικό δίκτυο από άτομα τα οποία μοιράζονται και αναπτύσσουν ένα επικαλυπτόμενο γνωσιακό υπόβαθρο, σύνολο από «πιστεύω», αξίες, ιστορίες και εμπειρίες, εστιάζοντας σε κοινές πρακτικές**, όπου πρωτεύων στόχος δεν είναι τόσο η μάθηση στην κοινότητα (*learning in community*), αλλά όσο η κοινότητα να αποτελεί ένα γόνιμο περιβάλλον για ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, γνώσης και καινοτομίας.

### 12.3.2 Απαντώντας τον 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Άξονα

Στο κεφάλαιο 11 παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από την ποιοτική και ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας που αφορούσαν τον Ερευνητικό Άξονα 2 (EA2) «**Η διερεύνηση του επιπέδου στοχασμού των φοιτητών/τριων και των διαστάσεων της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, μέσα από την συμμετοχή τους στην e-ΚΠΑ**», του οποίου οι βασικοί στόχοι καταγράφονται στα εξής ερωτήματα:

- *Τι επίπεδα στοχασμού επιτεύχθηκαν από τα μέλη της e-ΚΠΑ; (Ερ5)*
- *Ποια επιμέρους χαρακτηριστικά των επιπέδων στοχασμού αναδείχθηκαν; (Ερ6)*
- *Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού αναδείχθηκαν μέσα από την συμμετοχή στην κοινότητα; (Ερ7)*

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ως κυρίαρχη τάση στην διερεύνηση των επιπέδων του στοχασμού και των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας μέσα από ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (CMC – *Computer Mediated Communication*) την **τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (ΑΠ)** των ηλεκτρονικών μηνυμάτων, είτε πρόκειται για ασύγχρονη, είτε για σύγχρονη επικοινωνία.



Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια τυποποιημένη μέθοδο που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και προφορικού λόγου (στην περίπτωση μας του **ηλεκτρονικά αποτυπωμένου γραπτού λόγου**) βασισμένη σε **σαφείς κανόνες κωδικοποίησης**, επιτρέποντας την συστηματική επαναλήψιμη διερεύνηση του κειμένου στην ολότητα του και οδηγώντας στην **ποσοτικοποίηση** χαρακτηριστικών που εμφανίζονται στο κείμενο, ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα (Krippendorf, 1980; Κυριαζή, 2011).

Για την διερεύνηση των ερωτημάτων του 2<sup>ου</sup> Ερευνητικού Άξονα, η εφαρμογή της ΑΠ έγινε στο πλαίσιο της **παραγωγικής λογικής (ποσοτική ΑΠ)**, όπου η θεωρία προϋπάρχει ως ένα επιστημονικά αποδεκτό μοντέλο κωδικοποίησης με τις αρχικές κατηγορίες να μην μεταβάλλονται, αποσκοπώντας στον έλεγχο της θεωρίας αυτής σε σχέση με τα δεδομένα (Κυριαζή, 2011; Σαραφίδου, 2011).

Ως **αρχική θεωρία** (μοντέλο/σχήμα κωδικοποίησης) επιλέχθηκε το μοντέλο των Hough et al. (2004) *διότι αναπτύχθηκε πρωτογενώς για τον έλεγχο του στοχασμού σε CMC περιβάλλοντα και γιατί παρουσιάζει ευρύτητα στην κατηγοριοποίηση των μηνυμάτων, δίνοντάς έτσι ευχέρεια και ευελιξία στον ερευνητή*, ενώ για τις διαστάσεις της ταυτότητας επιλέχθηκε το μοντέλο της Payne (2008) *ως το μοναδικό μοντέλο αντικειμενοποίησης διαστάσεων και χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού το οποίο εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία*.

Ξεκινώντας από την ΑΠ στα ηλεκτρονικά μηνύματα του ιστολογίου της e-ΚΠΑ, για τον έλεγχο των επιπέδων στοχασμού που επιτεύχθηκαν μέσα από την συμμετοχή των φοιτητών/τριών στην κοινότητα, έγινε κατανομή των επτά (7) επιπέδων στοχασμού σε όλο το εύρος των αναρτήσεων, όπου η ανάρτηση (δηλαδή το ηλεκτρονικό μήνυμα) είχε ορισθεί ως η μονάδα ανάλυσης της ΑΠ. **Η κατανομή αυτή για την e-ΚΠΑ, ακολουθεί ένα μοτίβο κοινό με την έρευνα των Hawkes & Romiszowski (2001) και Hough et al. (2004)**, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης αναπτύσσουν μια ικανότητα στοχαστικής σκέψης μεταξύ **μη περιγραφικού και περιγραφικού** στοχασμού (Επίπεδα 2 και 3) και **διαλογικού** στοχασμού (Επίπεδα 4 και 5).

Δηλαδή, η σκέψη και οι προβληματισμοί των φοιτητών μέσα από τις καταγραφές του ιστολογίου, εκκινούν από την **απλή περιγραφή** γεγονότων, εμπειριών και προσωπικών θεμάτων, εξελίσσονται στην **σύνθετη αλλά μη κριτική περιγραφή** με παιδαγωγικούς και διδακτικούς όρους, αναπτύσσονται ως **επιχειρηματολογία βάση προσωπικής προτίμησης/παράδοσης** και τέλος ολοκληρώνονται ως **επιχειρηματολογία στη βάση αιτίου/αποτελέσματος, αργής/θεωρίας, ή διευρυμένης παραδοχής**.

Από το σημείο αυτό και μετά όμως, φαίνεται, πως οι φοιτητές/τριες, είτε δεν μπορούν, είτε δεν θέλουν να συζητήσουν για θέματα «έξω» από την δική τους πραγματικότητα, δηλαδή τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις και την πρακτική όπως πραγματοποιήθηκε μέσα από τις διάφορες Φάσεις και να ασχοληθούν π.χ. με ζητήματα του ευρύτερου εκπαιδευτικού, κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου.



Συμπέρασμα που συνάδει και με τα ευρήματα της Παπακώστα (2010) η οποία ανέλυσε τα επίπεδα στοχασμού των φοιτητών/τριων στο πλαίσιο μιας στοχαστικο-κεντρικής πρακτικής άσκησης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, χρησιμοποιώντας το μοντέλο του Van Manen (1977). Η διαπίστωση αυτή μπορεί να σχετίζεται και με το γεγονός πως *ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός δεν διαθέτει ακόμα την ωριμότητα της σκέψης και την εργασιακή και κοινωνική εμπειρία που θα του επέτρεπε να υπεισέλθει σε τόσο υψηλό βαθμό προβληματισμού σχετικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.*

Ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός πως η συγκέντρωση των μηνυμάτων ανάμεσα στα Επίπεδα 2, 3, και 4 ακολουθεί ακριβώς κανονική κατανομή. Φαίνεται πως το Επίπεδο 3 όντως αποτελεί ένα σημείο καμπής στον τρόπο σκέψης των φοιτητών/τριων, αφού αντικατοπτρίζει το **κατώφλι μετάβασης ανάμεσα στην απλή περιγραφή της πραγματικότητας και στην επιχειρηματολογία πάνω στην πραγματικότητα**, δηλαδή το 1<sup>ο</sup> βήμα προς την επίτευξη στοχαστικής σκέψης από τα υποκείμενα. Αντικατοπτρίζει δε, το βαθμό δυσκολίας εξέλιξης του τρόπου σκέψης τους κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης και μας δίνει μια σαφή ένδειξη για το σημείο στο οποίο ενδεχομένως θα πρέπει οι φοιτητές/τριες να βοηθηθούν.

Προχωρώντας την ανάλυση και υπολογίζοντας το μέσο επίπεδο στοχασμού της κοινότητας (σε επίπεδο αναρτήσεων του ιστολογίου) κατανομημένο χρονικά ανά φάση πρακτικής, διαπιστώνεται πως ναι μεν οι χρήστες της e-ΚΠΑ πέτυχαν ένα μέσο επίπεδο στοχασμού μεταξύ Περιγραφικού και Διαλογικού, αλλά **διαπιστώθηκε αυξητική τάση κατά την διάρκεια του εξαμήνου, με μέση αύξηση μεταξύ της αρχής και του τέλους της πρακτικής της τάξης του 10%.**

Το αποτέλεσμα αυτό μας οδηγεί σε μια 1<sup>η</sup> διαπίστωση, πως η συμμετοχή στην e-ΚΠΑ και η εφαρμογή του Ολιστικού Μοντέλου βοήθησε τελικώς τους φοιτητές/τριες ως μέλη της κοινότητας να βελτιώσουν το επίπεδο της στοχαστικής τους σκέψης στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Αυτό αποτυπώνεται ακόμα καλύτερα στην εβδομαδιαία κατανομή του μέσου επιπέδου στοχασμού ανά μέλος της e-ΚΠΑ όπου εκκινώντας από **2,76/7 την 2<sup>η</sup> εβδομάδα** (η 1<sup>η</sup> δεν υπολογίζεται) καταλήγει σε **3,83/7 μετά και την 13<sup>η</sup> εβδομάδα**, έχοντας πετύχει **ενδιάμεσα και μέσο επίπεδο της τάξης του 3,97/7**, όπου το μέσο επίπεδο βρέθηκε να έχει θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική ( $rs=.661$ ,  $p=.000$ ) με το μέσο μέγεθος της ανάρτησης στο ιστολόγιο και με το πλήθος των αναρτήσεων ( $rs=.556$ ,  $p=.000$ ), γεγονός που μας οδηγεί στη 2<sup>η</sup> διαπίστωση πως *το μέσο επίπεδο στοχασμού ανά φοιτητή αυξάνει όσο αυξάνει το πλήθος και ο όγκος του κειμένου στην ανάρτηση.*

Μια 3<sup>η</sup> διαπίστωση προκύπτει από το αποτέλεσμα του μέσου επιπέδου στοχασμού της κοινότητας (**4,25/7**) στην Φάση των Μικροδιδασκαλιών και συγκεκριμένα του σχολιασμού των ΜΔ, είτε δια ζώσης είτε μέσα από τα αναρτημένα βίντεο των ΜΔ στην e-ΚΠΑ. Η τιμή αυτή αποτέλεσε ουσιαστικά το μέγιστο μέσο βαθμό στοχαστικής σκέψης που πέτυχαν οι φοιτητές στην κοινότητα και δεν αποτέλεσε έκπληξη διότι *ο σχολιασμός βιντεοσκοπημένων πρότυπων διδασκαλιών από τους εκπαιδευόμενους*



εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό εργαλείο ενδυνάμωσης της στοχαστικής πράξης (Rhine & Bryant, 2007), ενώ ο συνδυασμός της μικροδιδασκαλίας με την επίδειξη βιντεοσκοπημένων καλών πρακτικών διδασκαλίας και τον αναλυτικό σχολιασμό τους από το ακροατήριο, ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Γιαννακοπούλου, 2008). Αποτέλεσε δε, η δραστηριότητα αυτή για τους φοιτητές/τριες μέρος των υποχρεώσεων τους κατά το σχεδιασμό της πρακτικής άσκησης.

Επίσης, ακολουθώντας την χρονική εξέλιξη του μέσου επιπέδου στοχασμού της κοινότητας σε επίπεδο μηνυμάτων, παρατηρούμε σημεία καμπής ανά φάση πρακτικής στη διάρκεια του εξαμήνου, τα οποία αναπτύσσουμε παρακάτω.

Στη **Φάση Παρακολούθησης**, το μέσο επίπεδο στοχασμού της κοινότητας κυμαίνεται στα **3,13/7**. Οι φοιτητές/τριες όντας παρατηρητές του σχολείου και της τάξης υποδοχής, αποτυπώνουν με απλούς περιγραφικούς όρους την πραγματικότητα την οποία βιώνουν και μάλιστα με έντονο τρόπο, αφού αυτή την περίοδο το ιστολόγιο καταγράφει τη μεγαλύτερη συχνότητα αναρτήσεων. Δεν υπάρχει η διάθεση κριτικής απέναντι σε αυτά που βιώνουν και εστιάζουν την περιγραφή τους σε διδακτικό/παιδαγωγικά ζητήματα. Έμφαση δίνεται στην περιγραφή της επαφής με τη σχολική πραγματικότητα ως μιας εμπειρίας/γεγονότος που σηματοδοτεί το «νέο» στην ζωή τους, δηλαδή την μετάβαση από το «ακαδημαϊκό» στο «σχολικό» περιβάλλον. Αποτέλεσμα αυτού είναι να τους απασχολήσει αρκετά η διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ σε μικρότερο βαθμό υπήρξαν προσπάθειες ατομικής έκφρασης της αντίληψης τους σχετικά με αυτή την διαδικασία. Τέλος, σε βαθμό που δεν επηρέαζε το μέσο επίπεδο, υπήρξαν προσπάθειες ανάλυσης της διαδικασίας με επιχειρηματολογία υψηλότερης κριτικής σκέψης.

Στη **Φάση των Μικροδιδασκαλιών** και συγκεκριμένα κατά την προετοιμασία των ΜΔ, το μέσο επίπεδο στοχασμού της κοινότητας συγκλίνει στο μέσο χαμηλότερο του εξαμήνου (**2,92/7**), αφού εδώ οι φοιτητές/τριες πρωτίστως ενδιαφέρονται για θέματα οργάνωσης των ΜΔ και η συχνότητα αναρτήσεων στο ιστολόγιο παρουσιάζει μείωση αυτή την περίοδο. Εν συνεχεία, στην παρουσίαση και κριτική αποτίμηση των ΜΔ παρουσιάζεται ραγδαία αύξηση των επιπέδων στοχασμού καθώς οι φοιτητές/τριες ξεφεύγουν από την αποτύπωση «τεχνικών» ζητημάτων και εστιάζουν πλέον σε προσωπικούς στόχους για την δική τους ΜΔ την οποία περιγράφουν ως μια νέα εμπειρία και επαγγελματικό επίτευγμα. Τέλος, η εμπλοκή τους σε μια ομότιμη διαδικασία κριτικού σχολιασμού των ΜΔ συναδέλφων, τους οδηγεί σε αυτή τη περίοδο στα υψηλότερα μέσα επίπεδα στοχασμού στην κοινότητα (**4,25/7**). Πράγματι, το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τη διαπίστωση πως η μικροδιδασκαλία συμβάλει θετικά στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, υπό τον όρο της χρήσης επιτυχημένων μοντέλων και αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας, ειδικότερα όταν η ΜΔ συνδυάζεται με την επίδειξη βιντεοσκοπημένων καλών πρακτικών διδασκαλίας και τον αναλυτικό





σχολιασμό τους από το ακροατήριο, γιατί ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Γιαννακοπούλου, 2008).

Αντίστοιχο μοτίβο παρατηρείται και στη **Φάση Διδασκαλίας**, όπου κατά την προετοιμασία οι φοιτητές/τριες επικεντρώνονται σε οργανωτικά/διαδικαστικά και τεχνικά θέματα και το μέσο επίπεδο στοχασμού στην κοινότητα να υποχωρεί (**3,01/7**), ενώ εν συνεχεία εστιάζουν στη διδασκαλία τους ως μια νέα εμπειρία/γεγονός, δίνοντας έμφαση στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου που επέλεξαν να διδάξουν, κάνοντας αναφορά στους διδακτικούς στόχους που είχαν θέσει και τα προβλήματα που συνάντησαν στην τάξη και πως τα αντιμετώπισαν (παιδαγωγική διάσταση), με το μέσο επίπεδο στοχασμού να σημειώνει πρόοδο (**3,68/7**).

Τέλος, κατά την **φάση απολογισμού** της πρακτικής άσκησης, το μέσο επίπεδο στοχασμού στην κοινότητα διατηρείται σχετικά υψηλό (**3,46/7**) αφού οι φοιτητές/τριες έχοντας ολοκληρώσει τον κύκλο της πρακτικής και έχοντας συγκεντρώσει νέες εμπειρίες και γνώσεις, εκφράζουν προσωπικές θέσεις και αντιλήψεις και αναφέρονται στην επίτευξη προσωπικών στόχων.

Συναθροίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις, συμπεραίνουμε πως η e-ΚΠΑ λειτούργησε και ως ένα περιβάλλον για την αποτύπωση της σκέψης των μελών της *κατά την πρακτική και για την πρακτική*, μέσω του οποίου **ενδυναμώθηκε** κατά τη διάρκεια του εξαμήνου **ο στοχασμός πάνω στη δράση/πρακτική (*reflection on action/practice*)**, όπου ο φοιτητής/τρια, «*κοίταζε πίσω*» χρονικά σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία του και τις συνέπειες της, με στόχο, είτε την αυτό-κριτική, είτε τον διαμοιρασμό αυτής της εμπειρίας, καθιστώντας την συλλογικό αγαθό στο πλαίσιο της κοινότητας. Η συλλογική αυτή αποτύπωση των εμπειριών, συμπερασμάτων, κρίσεων και σκέψεων των μελών μέσα στην κοινότητα τροφοδοτεί τους φοιτητές/τριες σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, βοηθώντας τους να **αναπλαισιώσουν** προ-υπάρχουσες αντιλήψεις τους (*ή τουλάχιστον να βοηθηθούν προς αυτή την κατεύθυνση*) ως ένα βαθμό, γεγονός που σχετίζεται έμμεσα και με το μέσο επίπεδο στοχασμού που επιτεύχθηκε στην κοινότητα.

Ο στοχασμός και η αναπλαισίωση, μεταξύ άλλων παραγόντων, διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της ανάπτυξης και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ταυτότητας, ως διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, την οποία υποστηρίζει το «*μαθησιακό/αναπτυξιακό μονοπάτι*» της e-ΚΠΑ. *Ποιες ήταν όμως οι εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις σε αυτή τη διαδικασία και σε σχέση με τις ρητές και άρρητες προσδοκίες των φοιτητών, όπως αποτυπώθηκαν μέσα στην κοινότητα;*

Βάση του μοντέλου της Payne (2008), έγινε ΑΠ στα ηλεκτρονικά μηνύματα του ιστολογίου της e-ΚΠΑ, για τον έλεγχο των διαστάσεων της ταυτότητας όπως αποτυπώνονται μέσα από την συμμετοχή των φοιτητών/τριων στην κοινότητα, έγινε κατανομή των έξι (6) διαστάσεων σε όλο το εύρος των αναρτήσεων, όπου η ανάρτηση (δηλαδή το ηλεκτρονικό μήνυμα) είχε ορισθεί ως η μονάδα ανάλυσης της ΑΠ.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα, διαφάνηκε πως οι χρήστες της e-ΚΠΑ έδωσαν έμφαση πρωτίστως στην **Παιδαγωγική** διάσταση της ταυτότητας ανερχόμενου εκπαιδευτικού, μέσα από τις αναρτήσεις τους, οι οποίες ασχολήθηκαν με διδακτικές πρακτικές και σχεδιασμό του μαθήματος, καθώς και θέματα ολοκλήρωσης της τεχνολογίας, με την Παιδαγωγική διάσταση να αναδεικνύεται στην φάση των παρακολούθησεων και διδασκαλιών. Αντιστοίχως, μεγάλη έμφαση δόθηκε στην **Διανοητική** Διάσταση, όπου οι αναρτήσεις επικεντρώθηκαν σε θέματα εκπαιδευτικής στήριξης, ολοκλήρωσης της τεχνολογίας αλλά και ανάπτυξης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στη φάση των παρακολούθησεων και της προετοιμασίας της διδασκαλίας. Εν συνεχεία, και η **Κοινωνική** διάσταση ανιχνεύθηκε σε σχετικά μεγάλο αριθμό αναρτήσεων στο ιστολόγιο από τα μέλη της e-ΚΠΑ, ως ένδειξη της σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό της τάξης ο οποίος λειτούργησε ως μέντορας και ανάμεσα στους ίδιους τους φοιτητές/τριες, ενώ φάνηκε να ενισχύεται ιδιαίτερα στην φάση των παρακολούθησεων και του σχολιασμού των μικροδιδασκαλιών.

Τέλος, αναφορικά με τις υπόλοιπες τρεις διαστάσεις, οι φοιτητές/τριες δεν έδωσαν ανάλογη έμφαση:

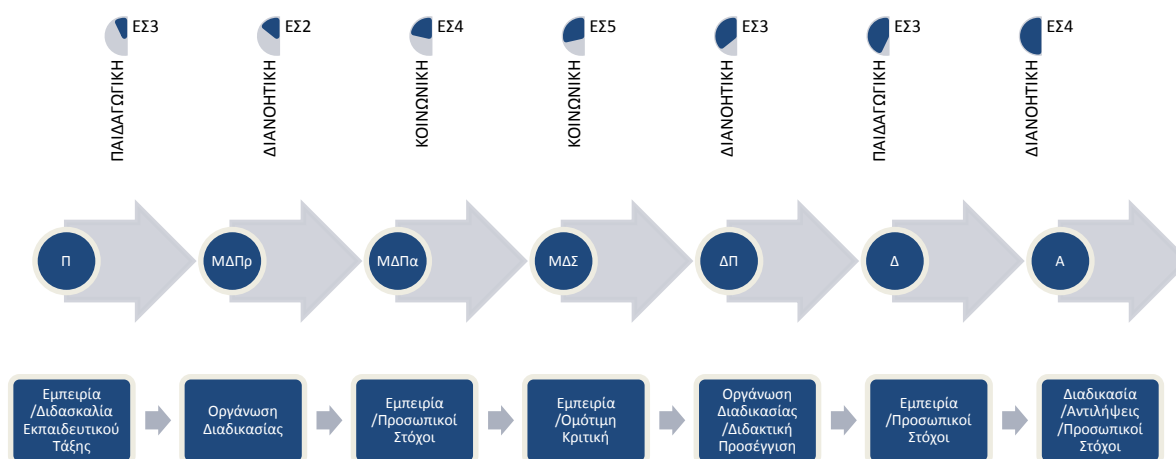
- η **Εργασιακή** διάσταση αναδείχθηκε μέσα από αναφορές στην στήριξη/υποδομές και στις συνθήκες του εργασιακού χώρου, ιδίως στη φάση της Παρακολούθησης,
- η **Προσωπική** διάσταση ανιχνεύθηκε σε μηνύματα με διάθεση κριτικής αποτίμησης ή/και αυτό-κριτικής του φοιτητή, κυρίως στη φάση παρακολούθησης, σχολιασμού ΜΔ και διδασκαλιών,
- η **Διαισθητική** Διάσταση, η οποία ανιχνεύθηκε σε αναρτήσεις με θέμα την διαχείριση της τάξης και εμπόδια στην χρήση των Τ.Π.Ε., κυρίως στην φάση των παρακολούθησεων και της διδασκαλίας.

Συναθροίζοντας τα συμπεράσματα του 2<sup>ου</sup> Ερευνητικού Άξονα, διαπιστώνουμε πως μπορούμε διατρέχοντας τις φάσεις της πρακτικής να δούμε πως μεταβάλλεται<sup>56</sup> στο πλαίσιο της κοινότητας το επίπεδο της στοχαστικής σκέψης και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών διαμέσου των επιμέρους διαστάσεων τους.

Το **μοτίβο** (*pattern*) το οποίο διαμορφώθηκε κατά την διάρκεια του εξαμήνου παρουσιάζεται στο επόμενο σχήμα (Εικόνα 102). Κεντρικό σημείο αναφοράς αποτελούν οι διαδοχικές φάσεις (3<sup>η</sup> γραμμή) οργάνωσης του Ολιστικού Μοντέλου Πρακτικής Άσκησης (όπως αυτό παρουσιάστηκε στο Κεφ.8.3) κατά την διάρκεια του εξαμήνου, δηλαδή παρακολούθηση (**Π**), μικροδιδασκαλία-προετοιμασία (**ΜΔΠρ**), μικροδιδασκαλία-παρουσίαση (**ΜΔΠα**), μικροδιδασκαλία-σχολιασμός (**ΜΔΣ**), διδασκαλία-προετοιμασία (**ΜΔ**), διδασκαλία (**Δ**) και απολογισμός (**Α**).

<sup>56</sup> Εδώ εξετάστηκε ποιο ήταν το κυρίαρχο επίπεδο στοχασμού (βάση του μοντέλου ανάλυσης των Hough et al. (2004)) στις αναρτήσεις και όχι η μέση τιμή του στοχασμού, καθώς και ποιος ο μεγαλύτερος αριθμός μηνυμάτων τα οποία ταξινομήθηκαν, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, σε κάποια από τις έξι διαστάσεις του μοντέλου της Payne (2008).

Σε κάθε μια από αυτές τις επιμέρους φάσεις αποτυπώθηκε τόσο το κυρίαρχο επίπεδο στοχασμού (1<sup>η</sup> γραμμή), δηλαδή εντοπίστηκε ανά φάση ο μεγαλύτερος αριθμός αναρτήσεων σε κάποια από τα επτά επίπεδα του μοντέλου, όσο και τα κυρίαρχα κριτήρια/χαρακτηριστικά σε αυτό το επίπεδο (4<sup>η</sup> γραμμή), όπως τα ανέδειξε η ανάλυση περιεχομένου των ηλεκτρονικών μηνυμάτων του ιστολογίου στο Κεφ.11. Ταυτόχρονα, σε κάθε φάση αποτυπώθηκε η κυρίαρχη διάσταση επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού όπως τα ανέδειξε η ανάλυση περιεχομένου των ηλεκτρονικών μηνυμάτων του ιστολογίου στο Κεφ.11.



Εικόνα 102– Μοτίβο Εξέλιξης Στοχασμού/Ταυτότητας στην e-ΚΠΑ

Το παραπάνω μοτίβο συσχέτισης μεταξύ φάσεων πρακτικής, επιπέδων στοχασμού και επαγγελματικής ταυτότητας απεικονίζει ουσιαστικά τον τρόπο που η εφαρμογή του παιδαγωγικού και τεχνολογικού πλαισίου της έρευνας επηρέασε σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος κατά την πρακτική τους άσκηση στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, όπως απεικονίζεται στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 77).

Φάσεις Πρακτικής	Είδος Στοχασμού	Επίπεδο Στοχασμού	Διάσταση Ταυτότητας
Παρακολούθηση	Περιγραφικός	ΕΣ3	Παιδαγωγική
ΜΔ Προετοιμασία	Μη περιγραφικός	ΕΣ2	Διανοητική
ΜΔ Παρουσίαση	Διαλογικός	ΕΣ4	Κοινωνική
ΜΔ Σχολιασμός	Διαλογικός	ΕΣ5	Κοινωνική
Διδασκαλία Προετοιμασία	Περιγραφικός	ΕΣ3	Διανοητική
Διδασκαλία	Περιγραφικός	ΕΣ3	Παιδαγωγική
Αποτίμηση	Διαλογικός	ΕΣ4	Διανοητική

Πίνακας 77 – Φάση πρακτικής – επίπεδο στοχασμού - ταυτότητα

Αναφορικά με την συγκριτική σημαντικότητα των επιμέρους φάσεων πρακτικής σε σχέση με το επίπεδο στοχασμού των φοιτητών, η παρουσίαση και κυρίως ο ομότιμος σχολιασμός της μικροδιδασκαλίας από τους φοιτητές, εμφανίζεται ως η πλέον σημαντική φάση της πρακτικής - σε όρους ενίσχυσης της στοχαστικής σκέψης - όπου και στις 2 περιπτώσεις κυριαρχεί η κοινωνική διάσταση της ταυτότητας

ανερχόμενου εκπαιδευτικού, δηλαδή μια άρρητη εξωτερίκευση που περικλείει κυρίως σχέσεις με συμφοιτητές και η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη διαλογικού στοχασμού (ΕΣ4, ΕΣ5).

Η διαπίστωση δε αυτής της συσχέτισης ευθυγραμμίζεται με την έννοια της «σχεσιακής γνώσης» όπως προτάθηκε από τους van Manen & Li (2001), η οποία είναι μια μορφή γνώσης εγκαθιδρυμένη στις σχέσεις των υποκειμένων μεταξύ τους και βοηθάει τον διαλογικό στοχασμό έναντι του μονολογικού στοχασμού (π.χ. προσωπικό ημερολόγιο) όπου επικρατεί η υποκειμενική αιτιολόγηση που δυσκολότερα οδηγεί σε αλλαγή προσωπικών στάσεων και αντιλήψεων (Risko et al., 2002).

Επίσης, σημαντικά φαίνεται να συνεισφέρει στο διαλογικό στοχασμό και η φάση **αποτίμησης και απολογισμού** της πρακτικής άσκησης (κυρίως βέβαια της διδασκαλίας) όπου όμως εδώ κυριαρχεί η *διανοητική διάσταση* της ταυτότητας, δηλαδή μια ρητή εσωτερίκευση που αφορά κυρίως το θέμα της επίτευξης ή όχι των προσωπικών στόχων του φοιτητή μέσα στην πρακτική άσκηση.

Η εναλλαγή αυτή ανάμεσα στο μονολογικό και στο διαλογικό στοχασμό ως αποτελέσματα της οργάνωσης του μαθησιακού πλαισίου της e-ΚΠΑ συνάδει με τους Makinster et al. (2006), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως απαιτείται συνδυασμός μεταξύ *individualistic cognition + social constructivist perspective* για να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ιδιωτικότητας στην κοινότητα που θα ευνοήσει την στοχαστική σκέψη των φοιτητών.

Ουσιαστικά **ο στοχασμός αποτέλεσε μια μαθησιακή διαδικασία, πλήρως ενταγμένη και ενσωματωμένη στο μαθησιακό/αναπτυξιακό «μονοπάτι» της e-ΚΠΑ**, η οποία μέσα από ανάλυση και αξιολόγηση, τους επέτρεψε να αναπτύξουν καλύτερα την διδακτική/παιδαγωγική τους πρακτική και δεξιότητα και συνεπώς την επαγγελματική τους ταυτότητα ως ανερχόμενοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Προφανώς και δεν θα μπορούσε να αποτελέσει διαδικασία μη ενταγμένη στον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό της πρακτικής άσκησης, αφού ο στοχασμός από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζει ποιοτικές διαφοροποιήσεις, κυρίως διότι οι φοιτητές δεν έχουν την απαιτούμενη εμπειρία, ικανότητα και χρόνο ώστε να εμπλακούν σε μια στοχαστική θεώρηση της συμμετοχής τους στη εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από το ακαδημαϊκό πλαίσιο που ορίζει το μάθημα της πρακτικής άσκησης (Khourey-Bowers, 2005).

Επίσης, μέσα από την ανάλυση της εξελικτικής πορείας του στοχασμού και των διαστάσεων ταυτότητας γίνεται αντιληπτό πως στην αρχή του εξαμήνου οι χρήστες της e-ΚΠΑ σκέφτονται ως φοιτητές, εν συνεχεία μέσα από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες της πρακτικής άσκησης σκέφτονται και λειτουργούν περισσότερο ως εκπαιδευτικοί και στο τέλος του εξαμήνου επιστρέφουν στον ακαδημαϊκό τρόπο σκέψης με έμφαση στην αξιολόγηση του μαθήματος και την ολοκλήρωση των σπουδών τους.



Έτσι λοιπόν, η αποτύπωση του μοτίβου εξέλιξης του στοχασμού και της επαγγελματικής ταυτότητας ανά φάση πρακτικής, παρέχει βασικές ενδείξεις οι οποίες θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν τους σχεδιαστές προγραμμάτων πρακτικών ασκήσεων, σε σχέση με το ποιο επίπεδο στοχασμού, σε ποια φάση και σε σχέση με ποια διάσταση ταυτότητας θα πρέπει να τονισθεί, ενισχυθεί, προγραμματισθεί, κ.λ.π.

Συμπερασματικά, υπό το πρίσμα της κοινωνικής θεωρίας της μάθησης του Wenger (1998) όπου η ταυτότητα αποτελεί ένα από τα τέσσερα δομικά στοιχεία της κοινότητας πρακτικής, στην e-ΚΠΑ αναγνωρίζονται οι τρεις από τις πέντε διαστάσεις οι οποίες είναι χρήσιμες όταν αναφερόμαστε στην επαγγελματική ταυτότητα, δηλαδή η ταυτότητα ως **διαπραγματευόμενες εμπειρίες**, η ταυτότητα ως **συμμετοχή σε κοινότητα** και η ταυτότητα ως **μαθησιακό μονοπάτι** (*learning trajectory*).

## 12.4 Μελλοντικές Προεκτάσεις της Έρευνας

### 12.4.1 Επίπεδο Εφαρμογής

Ο ρόλος της e-ΚΠΑ όπως αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα, ήταν το μέσο διαμεσολάβησης και ενίσχυσης των φοιτητών/τριων στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, χωρο-χρονικά ενταγμένη σε ένα εξαμηνιαίο μάθημα του Παιδαγωγικού Τμήματος, δηλαδή οδήγησε σε μια **νέα κοινωνική διευθέτηση εντός μαθήματος/πρακτικής** (*inter-course/practicum*) με σκοπό την δικτύωση ενός μεγάλου πλήθους φοιτητών/τριων, την καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους, τον καλύτερο συντονισμό διαδικασιών και εμπειριών εντός του συγκεκριμένου χωρο-χρονικού πλαισίου.

Η νέα αυτή κοινωνική διευθέτηση, καινοτομική σε εθνικό επίπεδο, αποτελεί επιβεβαίωση στην πράξη πως όντως η ολοκλήρωση της τεχνολογίας στα παιδαγωγικά τμήματα μπορεί να ακολουθήσει την προσέγγιση των Gomez et al. (2008) και Veletsianos (2010), σύμφωνα με την οποία αναδυόμενες τεχνολογίες όπως το Web 2.0 είναι ικανές να οδηγήσουν στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης πολύ-επίπεδης εκπαιδευτικής κοινότητας, με τελικό στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία των αυριανών εκπαιδευτικών.

Σε αυτή τη λογική λοιπόν, η e-ΚΠΑ θα μπορούσε αρχικά **να αποτελέσει μια πλατφόρμα** η οποία να επεκτείνει την παρατηρούμενη αυτή κοινωνική διευθέτηση, **από τα όρια του συγκεκριμένου μαθήματος/πρακτικής στα όρια του Τμήματος** (*inter-departmental*) και **του Ιδρύματος** (*inter-institutional*), βοηθώντας στην δικτύωση γνωστικών αντικειμένων και ακαδημαϊκού προσωπικού και στην καλύτερη οργάνωση και παρακολούθηση των πρακτικών μέσα από τον συντονισμό ενεργειών και διαμοιρασμό εμπειριών και γνώσεων.

Εν συνεχεία, **επεκτείνοντας τα όρια της κοινότητας πέρα από το ίδρυμα**, εντάσσοντας στη διαδικασία αυτή και τα σχολεία υποδοχής των φοιτητών/τριων για την πρακτική τους άσκηση και τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει το ρόλο του σύμβουλου-μέντορα, η e-ΚΠΑ **μπορεί να οδηγήσει**



την κοινωνική διευθέτηση πέρα από τα όρια του Τμήματος σε ένα επόμενο επίπεδο, δηλαδή την **Δια-Τμηματική (intra-institutional) επικοινωνία και συνεργασία**, συνδέοντας τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, το ακαδημαϊκό προσωπικό και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σε μια ενιαία κοινότητα πρακτικής με στόχο την αμοιβαία επαγγελματική εξέλιξη (*professional development*).

Βασικές προϋποθέσεις για ένα τέτοιο σενάριο θα πρέπει να είναι:

- Η υιοθέτηση των βασικών αρχών σχεδιασμού και λειτουργίας που ανέδειξε η παρούσα έρευνα.
- Η εφαρμογή κατάλληλων τροποποιήσεων σε επίπεδο οργάνωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών (σχεδιασμός πρακτικής άσκησης, συνεργατικές δραστηριότητες, σύγκλιση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, κ.λ.π.).
- Η ενδυνάμωση της τεχνολογικής υποδομής, ώστε να είναι ικανή να υποστηρίξει μεγαλύτερο αριθμό χρηστών, όγκου δεδομένων και ανάγκες αυξημένης σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας.

Το σενάριο αυτό εξάλλου συνάδει τόσο με την έννοια της **Επαγγελματικής Μαθησιακής Σύμπραξης (Professional Learning Partnership - PLP)** (Olney, 2007), όπου ένα τεχνολογικά εμπλουτισμένο περιβάλλον μπορεί να συνδέσει εκπαιδευτικούς και φοιτητές παρέχοντας υποστήριξη μέσω μεντορείας (*mentoring*) σε μια προσπάθεια να εξαλειφθεί το κενό μεταξύ αυτών των 2 ομάδων σε όρους γνώσεων, εμπιστοσύνης και κατανόησης βασικών παιδαγωγικών ζητημάτων, όσο και με την δομή του **Professional Development School (PDS)** (Mule, 2006), με στόχο την ανάδειξη του εκπαιδευόμενου ως ερευνητή (*inquirer*) μέσα από ένα συνεργατικό πλαίσιο σύμπραξης των σχολείων και των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων.

Ζητήματα που αναδεικνύονται προς την κατεύθυνση αυτή αφορούν μεταξύ άλλων *την δομή και οργάνωση της πρακτικής άσκησης σε επίπεδο Τμήματος, την προετοιμασία και οργάνωση μιας κοινότητας πρακτικής άσκησης φοιτητών, την τεχνολογική υποδομή, τον χρονοπρογραμματισμό των δραστηριοτήτων και τα μοτίβα της επικοινωνίας που θα υποστηριχθούν.*

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αφορούσε μόνο ένα συγκεκριμένο μάθημα και το γνωστικό του αντικείμενο, ενώ στην περίπτωση στήριξης των πρακτικών ενός Τμήματος, θα πρέπει η οργάνωση της πρακτικής να λάβει υπόψη διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και τις διδακτικές τους, τα οποία θα πρέπει να συγκλίνουν προς μια ενιαία στοχαστικο-πρακτική προσέγγιση.

Ταυτόχρονα, σε αντίθεση με την e-ΚΠΑ, σε μια Δια-Τμηματική κοινότητα, θα εμπλέκονται πολύ περισσότεροι χρήστες με διαφορετικούς ρόλους (*φοιτητές, ακαδημαϊκό προσωπικό, εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, μέντορες, διευθυντές σχολικών μονάδων, σύμβουλοι, κ.λ.π.*), γεγονός που αυξάνει το βαθμό πολυπλοκότητας και διαχείρισης της κοινότητας.



Σε αυτό το σενάριο ο ρόλος του διαχειριστή (*administrator*), του διευκολυντή (*facilitator*) και του οργανωτή (*moderator*) αποκτούν νέα δυναμική. Οι διαφορετικές αυτές ομάδες θα πρέπει να ενσωματώσουν στην καθημερινή πρακτική τους την συμμετοχή και συνεισφορά τους σε αυτήν την κοινότητα, έτσι ώστε να διασφαλισθεί η αδιάλειπτη λειτουργία της και ο εμπλουτισμός της από πληροφορίες, γνώσεις, εμπειρίες, ιδέες, αντιλήψεις, προβληματισμούς καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου.

Αναφορικά με την τεχνολογική υποδομή, η έρευνα ανέδειξε την αξία και χρησιμότητα τόσο της ασύγχρονης όσο και της σύγχρονης επικοινωνίας, όσο και την δυνατότητα άμεσου και εύκολου διαμοιρασμού αρχείων (στην ίδια λογική με την οποία οι διάφορες *mainstream* ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης ανέπτυξαν την βάση χρηστών τους) με στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση του υπάρχοντος ψηφιακού κεφαλαίου.

Σημαντικό στοιχείο θα πρέπει να αποτελεί η ευχρηστία και λειτουργικότητα της τεχνολογικής υποδομής, η οποία θα επιτρέπει εύκολη πρόσβαση στους χρήστες, άμεση εξοικείωση και μικρή ανάγκη τεχνικής υποστήριξης.

Επιπλέον, όπως ανέδειξε η έρευνα, ένα από τα αρνητικά στοιχεία της e-ΚΠΑ και της γενικότερης προσέγγισης της πρακτικής άσκησης, αποτέλεσε ο υψηλός φόρτος εργασίας και το συνεπαγόμενο άγχος για τους φοιτητές/τιες.

Αυτό δυνητικά θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στην επιτυχία μιας Δια-Τμηματικής κοινότητας σύμπραξης πανεπιστημίου και σχολείου, δημιουργώντας φαινόμενα χαμηλής ή διακοπτόμενης συμμετοχικότητας, ή την αύξηση των περιφερειακών χρηστών (*lurkers*).

Άρα, θα πρέπει ο συνολικός σχεδιασμός της πρακτικής σε επίπεδο γνωστικού αντικείμενου, εργασιών, παραδοτέων, δραστηριοτήτων τυπικών και μη τυπικών στην ηλεκτρονική κοινότητα να είναι τέτοιος ώστε να διασφαλίζεται η ισορροπία ανάμεσα σε ένα ποιοτικό πλαίσιο πρακτικής και σε ένα λογικό φόρτο εργασίας των φοιτητών στο εξάμηνο.

Προς την κατεύθυνση αυτή, όπως ανέδειξε και η έρευνα, σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η διάδραση μεταξύ των εμπλεκομένων, η οποία θα πρέπει να διατηρείται υψηλή ώστε να εκκινήσει και συντηρήσει το μαθησιακό/αναπτυξιακό «μονοπάτι» της κοινότητας. Θα πρέπει να περιλαμβάνει σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία ανάμεσα σε πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας όπως φοιτητής-μέντορας, φοιτητής-ακαδημαϊκό προσωπικό, μέντορας-ακαδημαϊκό προσωπικό, μέντορας-μέντορας, φοιτητής-φοιτητής, κ.λ.π.

Συνοψίζοντας λοιπόν, η επέκταση της e-ΚΠΑ πέρα από τα όρια του μαθήματος και του Τμήματος, θα πρέπει να ακολουθήσει κάποιες βασικές σχεδιαστικές και οργανωτικές αρχές:



- Συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στην σχεδίαση, λειτουργία και ευαισθητοποίηση μιας τέτοιας κοινότητας.
- Σχεδίαση και οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων έτσι ώστε να διατρέχουν οριζόντια όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
- Πλήρη ευελιξία συμμετοχής στην κοινότητα, κίνητρα συμμετοχής και ευκαιρίας ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου των μελών της κοινότητας.
- Συν-διαχείριση της κοινότητας τόσο από το ακαδημαϊκό προσωπικό όσο και από το σχολείο.
- Διευκόλυνση της συμμετοχής ικανών ατόμων στο ρόλο του μέντορα, με την απαραίτητη εξοικείωση με το τεχνολογικό περιβάλλον της κοινότητας.
- Παροχή της αναγκαίας προκαταρκτικής στήριξης και εκμάθησης της τεχνολογικής πλατφόρμας και εξοικείωσης με το πλαίσιο και τις απαιτήσεις της πρακτικής.
- Εγκαθίδρυση πολλαπλών καναλιών επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, τόσο με ασύγχρονα όσο και με σύγχρονα μέσα.
- Αποτύπωση με σαφή τρόπο των κανόνων λειτουργίας της κοινότητας και της διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης, θέτοντας από την αρχή με σαφήνεια τον χρονοπρογραμματισμό των εργασιών και το μοντέλο της τελικής αξιολόγησης.

#### 12.4.2 Επίπεδο Έρευνας

Τέλος, θεωρούμε πως τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας μελέτης περίπτωσης ανέδειξαν ένα δυναμικό ερευνητικό πεδίο τόσο με θεωρητικές όσο και με πρακτικές προεκτάσεις, οι οποίες θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν και από άλλους ερευνητές ή/και να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω μελέτη, όπως π.χ.:

- την διερεύνηση του ρόλου της σύγχρονης επικοινωνίας σε επίπεδο τηλεδιάσκεψης, για οργάνωση είτε ατομικών συνεδριών μεταξύ φοιτητή-μέντορα, είτε ομαδικών συνεδριών μεταξύ φοιτητών, μεντόρων και ακαδημαϊκού προσωπικού,
- την διερεύνηση του ρόλου της χρήσης κινητών συσκευών παράλληλα με την e-ΚΠΑ,
- την διερεύνηση της δυνατότητας και εφικτότητας της ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων τυπικής μάθησης (e-Learning) και δραστηριοτήτων άτυπης μάθησης στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής άσκησης,
- την ανάπτυξη και ολοκλήρωση μέσα στην e-ΚΠΑ ενός μοντέλου ομότιμης αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και διαλόγου στη βάση των βίντεο μικροδιδασκαλιών των φοιτητών/τριων,
- την περαιτέρω διερεύνηση των κρίσιμων στοιχείων μιας ΔΚΠ βάση του μοντέλου των Kostas & Sofos (2012), έτσι ώστε να αναπτυχθεί είτε ένας οδηγός καλής πρακτικής (*blueprint*) για την σχεδίαση ηλεκτρονικών κοινοτήτων, είτε μια κλίμακα αξιολόγησης καλής λειτουργίας για μια κοινότητα όπως e-ΚΠΑ.





## 12.5 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό απαντήθηκαν οι δύο βασικοί ερευνητικοί άξονες της διατριβής και αποτυπώθηκαν τα βασικά συμπεράσματα από την λειτουργία της e-ΚΠΑ ως μέσο στήριξης και ενδυνάμωσης της πρακτικής άσκησης στα πλαίσια του Ολιστικού Μοντέλου.

Οι ηλεκτρονικές κοινότητες πρακτικής άσκησης, δυνητικά μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα μέσο δικτύωσης πέρα από τα στενά όρια του μαθήματος και να δημιουργήσουν ένα κοινωνικό-εκπαιδευτικό ιστό ανάμεσα στα ακαδημαϊκά ιδρύματα και τα σχολεία, με κύριο στόχο την καλύτερη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Προς την κατεύθυνση αυτή όμως θα πρέπει να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένες απαιτήσεις καθώς και να διερευνηθούν περαιτέρω, διάφορα ανοικτά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ανέδειξε η παρούσα διατριβή.



## Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Αποστολάκης, Ι., Βαρλάμης, Η., & Παπαδοπούλου, Α. (2008). *Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του Προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης των Φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας*. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και κριτικός στοχασμός Η συμβολή των ημερολόγιων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. *Πρακτικά του «Σχολές Επιστημών της Αγωγής: Ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*, Λεμεσός, Κύπρος, 29-30 Απριλίου 2011.
- Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποηγήφων εκπαιδευτικών. *Action Research e-Journal*, 3, 21-43. Ανακτήθηκε Μάιο 25, 2013 από το: <http://www.actionresearch.gr/i3p2>.
- Αυγητίδου, Σ. & Ανδρούσου, Α. (2013). Εισαγωγή. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 15-38). Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://tinyurl.com/nfswudl>.
- Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βούρος, Γ. (2005). Διαχείριση Γνώσης. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης* (σελ. 255-272). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βρασιδάς, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Σ. Ρετάλης, (Επιμ.) *Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης* (σελ. 35-58). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βρατσάλης, Κ. (1996). *Μάθηση και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: νήσος.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Η διδακτική στην Ψυχανάλυση και στα Παιδαγωγικά: Ανάλογες διαδρομές; Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Κείμενα για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (σελ. 239-252). Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννακόπουλος, Κ. (2005). *Εικονικές Κοινότητες Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του Διαδικτύου*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.



- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Γλέζου, Κ., & Γρηγοριάδου, Μ. (2010). Ελληνικά Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα. Στο: Α. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (Επ.), *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση"* (σσ. 1665-1677). Βέροια-Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010. Ανακτήθηκε Απρίλιο 26, 2013 από το: <http://www.ekped.gr/praktika10/web/149.pdf>.
- Γρηγορίου, Α. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ.
- Δασκολιά, Μ. (2000). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή. Ε.Κ.Π.Α., Φιλοσοφική Σχολή: Αθήνα.
- Δημητρακοπούλου Α., (2002), Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη. (Επιμ.) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογία για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής* (σελ. 57-81). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Δημητρακοπούλου Α. (2002b). Το επιστημονικό πεδίο των Εκπαιδευτικών Εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και η σχέση του με την Εκπαίδευση από Απόσταση: Βασικές θεωρήσεις. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *1<sup>ο</sup> Συνέδριο. Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*, 27-28 Μαΐου, 2001, Πάτρα.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1907). *Ποίος τις Πρέπει να είναι ο Διδάσκαλος*. Εν Αθήναις, 1907.
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ (2010). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλογρίδη, Σ. (2007). Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός και οι στρατηγικές έρευνας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Πρακτικά 5<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Τόμος Β'*, (σσ. 33-40). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καράμηνas, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010.



- Καρασαββίδης, Η., & Κόμης, Β. (2008). Συνεργασία και Μάθηση: Θεωρητικά μοντέλα και διδακτικές προσεγγίσεις. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (επιμ.), *Συνεργατική Τεχνολογία Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης* (σελ. 11-39). Αθήνα: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Καρκαλέτση, Π. (2010). *Ο Αναστοχασμός στα Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Καθηγητών Αγγλικής*. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1(1), 222-241.
- Κασούτας, Μ. (2007). Ο Στοχαστικο-κεντρικός Εκπαιδευτικός ως Αντισταθμιστικός Παράγοντας ενός Σχολείου Ίσου για Παιδιά Άνισα. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.
- Καχριμάνης, Γ., Κόμης, Β., & Αβούρης, Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (επιμ.), *Συνεργατική Τεχνολογία Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης* (σελ. 180-212). Αθήνα: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, (σσ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόμης, Β., Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοσκινάς, Κ., Αρσένης, Σ. (2008). *Δυνητικές κοινότητες και Διαδίκτυο: Κοινωνιο-Ψυχολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογές*. Αθήνα: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2005). Ολιστική θεματοκεντρική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: πρακτικές και όρια. Στο Κ. Βρατσάλης (Επ.), *ΚΕΙΜΕΝΑ για την ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ των ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ* (σελ. 15-54). Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγγούρας, Η., (2004), Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείτω.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΕΔΙΟ.
- Κώστας, Α., Βρατσάλης, Κ., & Σοφός, Α. (2011). Διαδικτυακές Κοινότητες: Διερεύνηση προσδοκιών εκπαιδευτικών & χρήσης υπηρεσιών. Στο: Παναγιωτακόπουλος, Χ. (Επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική Διαδικασία*, (423-434). Πάτρα: Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου.
- Κώστας, Α., Σοφός, Α. (2013) eΚΠΑ - Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης Εκπαιδευόμενων Εκπαιδευτικών. Στο: Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π.



- Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου 2013.*
- Κώστας, Α., Παράσχου, Β., Σοφός, Α. (2013) Πρακτική Άσκηση & ΤΠΕ: Η Περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Πανελλήνιο Συνέδριο «Η Πρακτική Άσκηση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα», 17 & 18 Οκτωβρίου 2013, Ηράκλειο, Κρήτη.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Action Research e-Journal*, 3, 1-20. Ανακτήθηκε Μάιο 25, 2013 από το: <http://www.actionresearch.gr/el/t3p1>.
- Λύτρας, Μ. (2003). *Διαχείριση Γνώσης και Μάθησης*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μακρή, Κ. (2009). Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων συνεργασίας κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συμβατικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Μανωλόπουλος, Χ., & Σπυράκης, Π. (2008). Οι Δυνητικές Κοινότητες ως τεχνο-κοινωνικά μορφώματα: Μεθοδολογίες αναπαράστασης και ερμηνείας. Στο Κ. Κοσκινάς & Σ. Αρσένης (Επιμ.), *Δυνητικές κοινότητες και Διαδίκτυο: Κοινωνιο-Ψυχολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογές* (σελ. 269-307). Αθήνα: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Μαργετουσάκη, Α., & Μιχαηλίδης, Π. (2005). Οι Κοινότητες Πρακτικής ως χώρος Μάθησης και Ανάπτυξης. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου, 2005. Ανακτήθηκε Απρίλιο 26, 2013 από το: <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe796.pdf>.
- Μαρμαράς, Ν., & Ναθαναήλ, Δ. (2008). Κοινότητες Πρακτικής και Πληροφοριακά Συστήματα. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (επιμ.), *Συνεργατική Τεχνολογία Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης* (σελ. 59-80). Αθήνα: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας Τόμος Πρώτος: Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία της διδασκαλίας Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.



- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στον στοχαστικο-κριτικό δάσκαλο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-25.
- Ματσαγγούρας, Η., & Κασούτας, Μ. (2007). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας: Θεωρητικές αρχές, πρακτικές και ταξινόμηση των στοχαστικοκριτικών προσεγγίσεων. Στο Μ. Κασσωτάκης, Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Βερτσέτης (Επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη*, (σσ. 313-343). Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Το αναστοχαστικό μοντέλο διδασκαλίας και οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος για την πρακτική τους άσκηση. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Τόμος Β'*, (σσ. 171-178). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μητακίδου, Σ. (2007). Ο αναστοχασμός στη διδακτική πράξη: Επιλογή ή μονόδρομος; *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 82(3), 27-35. Ανακτήθηκε Απρίλιο 26, 2013 από το: <http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/papers/p039.pdf>.
- Μπράτιτσης, Α. (2011). Οι ΤΠΕ στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών. Στο: Παναγιωτακόπουλος, Χ. (Επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική Διαδικασία, Πάτρα 28-30 Οκτωβρίου 2011*. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου (591-600).
- Νικολακάκη, Μ. (2001). Ο Εκσυγχρονισμός και το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Μετανεωτερικότητα. Μια σχέση εξελισσόμενη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 117-134. Ανακτήθηκε Απρίλιο 26, 2013 από το: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4/>.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. GUTENBERG: Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Ρ., Βασάλα, Π. (2010). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών μέσω Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης. Στο: Α. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (Επ.), *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»* (σσ. 1390-1405). Βέροια-Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010.
- Παπακώστα, Χ. (2010). *Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα:



Τυπωθήτω.

- Παππά, Α. (2011). *Απόψεις και Στάσεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα βασικά Χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής τους Ταυτότητας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Πούλου, Μ. & Χανιωτάκης, Ν. (2007). Αναστοχασμός Υποψήφιων Εκπαιδευτικών για την Πρακτική Άσκηση: Μια Πρώτη Προσπάθεια. *Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ*, 1, 87-97.
- Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου, Κ., Καραδημητρίου, Κ., Μαυρομάτης, Γ., & Σάλμοντ, Ε. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ – ΔΠΘ. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 69-96). Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://tinyurl.com/nfswudl>.
- Ρουσάκη Φ., & Κώστας, Α. (2011). Οι Κοινότητες Πρακτικής ως Υποστηρικτικό Εργαλείο στη Βασική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Μια Διερευνητική Προσέγγιση του Κοινωνικού Λογισμικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Conference in Open and Distance Learning ICODL2011: 'Alternative Forms in Education', 4-6 Nov 2011, Loutraki, Greece*, (σελ. 502-515). Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/34>.
- Σαραφίδου, Γ-Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφός, Α., & Κώστας, Α. (2009). Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης και μοντέλα ένταξης τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. Αυγερινός (Επιμ.) *Η συνεισφορά των Νέων Τεχνολογιών σε μια ποιοτική πανεπιστημιακή εκπαίδευση* (σελ. 79-91). Αθήνα: Garamond Print.
- Σοφός, Α., & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σοφός, Α. (2011). Προς ένα ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία. *i-teacher*, 4, 1-16. Ανακτήθηκε Απρίλιο 26, 2013 από το <http://tinyurl.com/m8xk6se>.
- Σοφός, Α. (2011b). Οδηγός πρακτικών ασκήσεων: ΠΡ-B5 «Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση», ΠΡΑΚΤΙΚΗ Β΄ Φάσης, 2011-2012, Σημειώσεις για Φοιτητές, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Σοφός, Α. (2011c). Οδηγός πρακτικών ασκήσεων: Εφαρμοσμένη διδασκαλία με την αξιοποίηση των νέων εκπαιδευτικών Μέσων, ΠΡΑΚΤΙΚΗ Γ΄ Φάσης, ΕΣΠΑ 2009-2019, Ηλεκτρονικές Σημειώσεις για Φοιτητές, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σοφός, Α. (2013). Η προσέγγιση της μεντορείας (mentoring) στο πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία στο Π.Τ.Δ.Ε. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.) *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σελ. 192-220). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Τσάρπα, Ι. (2014). Παρουσίαση του ολιστικού μοντέλου πρακτικής άσκησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) Ρόδου. Στο Μ. Ματθαιουδάκης & Χ. Ταξίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ένας χρόνος μετά* (σελ. 187-202). Θεσσαλονίκη: 3<sup>ο</sup> Π.Π.Δ.Σ. Ευόσμου. Ανακτήθηκε Μάιο 20, 2014 από το <http://3dim-evosm.web.auth.gr/conference/pp.187-199.pdf>.
- Ταρατόρη, Ε. (2002). *Η μέθοδος project στη θεωρία και την πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταυής, Ν. (2012). Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης: η χρήση εικονικών κόσμων στην ηλεκτρονική μάθηση, Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Τσιγάρος, Θ. (2011). Μοντέλα διαχείρισης υποδομών και παροχής υπηρεσιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμοί και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων». Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Φραγκάκη, Μ. (2008). Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας & της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου Εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον, Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Φώκιαλη, Π., & Καΐλα, Μ. (2005). Ζήτηση και προσφορά επιμόρφωσης: Η επαγγελματική ανάπτυξη ως στόχος επιμόρφωσης των εκπαιδευτών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επ.), *ΚΕΙΜΕΝΑ για την ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ των ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ* (σελ. 135-155). Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Φωκίδης, Μ. (2004). Δημιουργία περιβάλλοντος εικονικής πραγματικότητας για τη διδασκαλία της κυκλοφοριακής αγωγής, Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Φωτοπούλου, Β. (2008). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Μεταπτυχιακό





Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χαϊτίδου, Μ., Σπύρτου, & Α. Καριώτογλου, Π. (2009). Μελέτη της εξέλιξης του βάθους του εκπαιδευτικού αναστοχασμού σε όψεις της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου. Στο Π. Καριώτογλου, Α. Σπύρτου & Α. Ζουπίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση - Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών*, (σφ. 911-919). Ανακτήθηκε Μάιο 25, 2013 από το: <http://users.sch.gr/ioarvanit/Praktika.pdf>.

Χατζοπούλου, Κ., & Κανανά, Δ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 125-156). Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://tinyurl.com/nfswudl>.

Χλαπάνης, Γ. (2006). Δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης με αξιοποίηση των Τεχνολογιών των Επικοινωνιών: Μελέτη Περίπτωσης Υλοποίησης Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.



## Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- AACTE-American Association of Colleges of Teacher Education and the Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills (P21) (2010). 21<sup>st</sup> century knowledge and skills in educator preparation. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το: [http://www.p21.org/storage/documents/aacte\\_p21\\_whitepaper2010.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf).
- AECT-Association for Educational Communications and Technology (2007). Definition. In A. Januszewski & M. Molenda (eds.) *Educational technology: A definition with commentary* (pp. 1-14). NY: Lawrence Erlbaum Associate.
- Albon, R., & Trinidad, S. (2002). Building learning communities through technology. In K. Appleton, C. Macpherson & D. Orr (Eds.) *International Lifelong Learning Conference: refereed papers from the 2<sup>nd</sup> International Lifelong Learning Conference, Yeppoon, Central Queensland, Australia, 16-19 June 2002* (pp. 50-67). Rockhampton, Qld.: Central Queensland University Press.
- Anderson, T. (2004). Toward a theory of online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp. 33-60). Athabasca, AB: Athabasca University.
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology & Standards Watch. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>.
- Andriessen, J., H., E. (2005). Archetypes of Knowledge Communities. In P. van den Besselaar (Ed.) *Communities and Technologies* (191-213). Amsterdam: Springer.
- Andriessen, J., H., E., & Verburg, R., M. (2006). The Assessment of Communities of Practice. *Knowledge and Process Management*, 13(1), 13-25.
- Allani, H., Dasmahapatra, S., O'Hara, K., & Shadbolt, N. (2003). Identifying Communities of Practice through Ontology Network Analysis. *IEEE Intelligent Systems*, 18(2), 18-25.
- Allen, D., W., & Eve, A., N. (1968). Microteaching. *Theory and Practice*, 7(1), 81-85.
- Alsup, J. (2006). Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Andersen, L., & Matkins, J. (2011). Web 2.0 Tools and the Reflections of Preservice Secondary Science Teachers. *Journal of Digital Learning*, 28(1), 27-38.
- Andriessen, J., H., & Verburg, R., M. (2004). The Development and Application of the Community Assessment Toolkit. The 5<sup>th</sup> European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities, 2-3 April, 2004. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το [http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/e-2\\_andriessen.pdf](http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/e-2_andriessen.pdf).

University of Innsbruck, Austria



- Ardichvili, A. (2008). Learning and Knowledge Sharing in Virtual Communities of Practice: Motivators, Barriers, and Enablers. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 541-554.
- Argyris, M. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armbrust, M., Fox, A., Griffith, R., Joseph, A., Katz, R., Konwinski, A., Lee, G., Patterson, D., Rabkin, A., Stoica, I., & Zaharia, M. (2009). Above the clouds: A Berkeley view of Cloud Computing, UC Berkeley EECS. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://www.eecs.berkeley.edu/Pubs/TechRpts/2009/EECS-2009-28.pdf>.
- Arter, J. & Spandel, V. (1992). NCME Instructional Module: Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (1), 36-44.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.
- Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: impacts of variation in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 171-196.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (1995). The role of student journals in facilitating reflection at doctoral level, *Studies in Continuing Education*, 17, (1-2), 29-45.
- Barab, S., A., MaKinster, J., G., Moore, J. A. & Cunningham, D., J. (2001). Designing and building an on-line community: The struggle to support sociability in the Inquiry Learning Forum. *ETR&D*, 49(4), 71-96.
- Barab, S., MaKinster, J., & Scheckler, R. (2004). Designing system dualities: Characterizing an online professional development community. In S. Barab, R. Kling, J. Gray (Eds.) *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 53-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baran, B., & Cagiltay, K. (2010). The Dynamics of Online Communities in the Activity Framework. *Educational Technology & Society*, 13(4), 155-166.
- Barnes, S. K. & Harmes, J. C. (2009). Using Online Discussion Forums to Document Professional Identity Development of Student Teachers in Remote Locations. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (pp. 2727-2732). Chesapeake, VA: AACE.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Bates, A. W. (2005). *Technology, e-Learning and Distance Education*. NY: Routledge.
- Bean, T., W., & Stevens, L., P. (2002). Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers.



*Reflective Practice*, 2, 205-218.

- Boreham, N. & Gray, P. (2005). Professional Identity of teachers in their early development, University of Stirling. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://tinyurl.com/q3vrpsm>.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bjorke, S., A. (2004). The concepts of Communities of Practice, Activity Theory and implications for Distributed Learning,
- Bloomfield, D. (2000). Voices on the Web: student teachers negotiating identity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 199-212.
- Bora, U., J., & Ahmed, M. (2013). E-learning using Cloud Computing. *International Journal of Science and Modern Engineering*, 1(2), 9-13.
- Boud, D., Gohen, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bouhris, A., Dube, L., & Jacob, R. (2005). The Success of Virtual Communities of Practice: The Leadership Factor. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 3(1), 23-34.
- Boulton, H. & Hramiak, A. (2012). E-flection: the development of reflective communities of learning for trainee teachers through the use of shared online web logs. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13(4), 503-515.
- Boyd, D. (2007). The significance of social software. In T. N. Burg & J. Schmidt (Eds.), *BlogTalks reloaded: Social software research & cases* (pp. 15-30). Norderstedt, Germany: Books on Demand.
- Boyd, D., & Ellison, N., B. (2008). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, J. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Brown, J. & Duguid, P. (1995). Universities in the digital age. *Change: The Journal of the Academy of*



*Higher Education*, 28(4), 10-19.

- Buyya, R., Broberg, J., & Goscinsky, A. (2011). *Cloud Computing: Principles and Paradigms*. New York: John Wiley and Sons.
- Caires, S., & Almeida, L., S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher education*, 5(1), 43-51.
- Cambridge, D., & Suter, V. (2005). Community of practice design guide: a step-by-step guide for designing & cultivating communities of practice in higher education. Educause CONNECT: Transforming Education Through ICT. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NLI0531.pdf>.
- Cameron, L., Campbell, C., Sheridan, L. (2011) Using Mobile Technology to Develop the Pre-service teacher practicum. Education and Technology: Innovation and Research. In K. Fernstrom & K. Tsolakidis (Eds.) *Education and Technology: Innovation and Research, Proceedings of ICICTE 2011* (pp. 535-544). Fraser Valley, Canada: University of the Fraser Valley Press.
- Gardner, H., (1993). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st century*. NY: basic Books.
- Carlen, U., & Jobring, O. (2005). The rationale of online learning communities. *International Journal of Web based Communities*, 1(3), 272-295.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Carrington, L., Kervin, L., Ferry, B. (2009). Enhancing the development of pre-service teacher professional identity through the use of a virtual learning environment. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (pp. 1402-1409). Chesapeake, VA: AACE
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- Chavis, D., M., Lee, K., S., & Acosta, J., D. (2008). The Sense of Community (SCI) Revised: The Reliability and Validity of the SCI-2. Paper presented at the 2nd International Community Psychology Conference, Lisboa, Portugal. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το [http://www.communityscience.com/pdfs/Sense%20of%20Community%20Index-2\(SCI-2\).pdf](http://www.communityscience.com/pdfs/Sense%20of%20Community%20Index-2(SCI-2).pdf).
- Cherardi, S. & Nicolini, D. (2000). The organizational learning of safety in communities of practice.



*Journal of Management Inquiry*, 9(1), 7-18.

- Chiu, C., Hsu, M., & Wang, E. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. *Decision Support Systems*, 42(3), 1872-1888.
- Cho, K., & Schunn, C.D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A webbased reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48, 409-426.
- Chu, S., Chan, C., & Tiwari, A. (2012). Using blogs to support learning during internship. *Computers & Education*, 58, 989-1000.
- Clark, C., M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkers (Eds), *Advances of research on teacher thinking*. Lisse. Swets & Zeitlinger.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, 6<sup>th</sup> Edition. NY: Routledge.
- Conole, G., Ingraham, B., & Cook, J. (2003). Learning technology as a community of practice. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 September 2003. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003204.htm>.
- Cornford, I., R. (2002). Reflective Teaching; Empirical Research Findings and Some Implications for Teacher Education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 219-235.
- Cooper, K. & Olson, M., R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.) *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London: Falmer Press.
- Cornu, B. (2004). Networking and collecting intelligence for teachers and learners. In A. Brown & N. Davis (Eds.) *Digital Technology, communities and education* (pp. 40-45). London: Routledge Falmer.
- Court, D. (1988). "Reflection-in-Action": Some Definitional Problems. In P. Grimmet & G. Erickson (Eds), *Reflection in teacher education*, (pp. 143-146). NY: Teachers College, CY.
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- Creswell, J., W. (1994). *Research Design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oakes:



Sage Publications.

- Cuthbert, A., Clark, D. & Linn, M. (2002). WISE learning communities: Design considerations. In K. Renninger, W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change* (pp. 215-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniel, B., K. (2010). *Handbook of Research on Methods and Techniques for Studying Virtual Communities: Paradigms and Phenomena Volume I*. Hershey, PA: IGI Global.
- Daniel, B., K. (2010b). Introduction to the volume. In B. K. Daniel (Ed.) *Handbook of Research on Methods and Techniques for Studying Virtual Communities: Paradigms and Phenomena Volume I* (pp. 1-9). Hershey, PA: IGI Global.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M., W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 79(8), 579-604.
- Davie, S., Berlach, R. (2010) Using Wikis to Facilitate Communication for Rural, Remote and At-Risk Practicum Students. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1), 78-88.
- Davis, G., B., & Parker, C., A. (1997). *Writing the Doctoral Dissertation. A Systematic Approach*. NY: Barron's Educational Series, Inc.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83-93.
- Day, C., Kington A., & Stobart, G. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Deng, L., & Yuen, A. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, 56, 441-451.
- Denzin, N., K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Mc Graw-Hill.
- Depler, J. (2007). Collaborative inquiry for professional learning. In A. Berry, A. Clemans, & A. Kostogriz (Eds.), *Dimensions of professional learning. Professionalism, practice and Identity* (pp. 73-88). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing.
- DeWert, M. H., Babinski, L. M., Jones, B. D. (2003). Safe Passages: Providing Online Support to Beginning Teachers, *Journal of Teacher Education*, 54, 311-320.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery.
- De Ruyter & Conroy, J. (2002). The formation of identity: the importance of ideals. *Oxford Review of Education*, 28(4), 509-522.
- Dillenbourg P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.),



- Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Dohn, N. (2009). Web 2.0-mediated Learning Inherent Tensions and Evident Challenges. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 343-363.
- Dohn, N. (2009b). Web 2.0-mediated Competence Implicit Educational Demands on Learners. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(2), 111-118.
- Dron, J. (2007). *Control and constraint in e-learning. Choosing when to choose*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Du, H., S., & Wagner, C. (2006). Weblog success: Exploring the role of technology. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64, 789-798.
- Duncan-Howell, J. (2007). Online Communities of Practice and their Role in the Professional Development of Teachers. Doctoral Dissertation, Queensland University of Technology, Brisbane.
- Dymoke, S., & Harrison, J. (2008). *Reflective teaching and learning*. London: Sage.
- Ebenezer, J., Lugo, F., Beirnacka, B., Ruvirajah, A. (2003). Community Building through Electronic Discussion Boards: Pre-Service Teachers' Reflective Dialogues on Science Teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 12(4), 397-411.
- Educause (2011). Educause Review Magazine, Volume 46, Number 4, July/August 2011. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume46/TrendsInITSourcing/232378>.
- Ellis, E., Oldridge, P., & Vasconcelos, A. (2004). Community and virtual community. *Annual Review of Information Science and Technology*, 38, 146-186.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- English, R., & Duncan-Howell, J. (2008). Facebook goes to College: Using Social Networking Tools to Support Students Undertaking Teaching Practicum. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), 596-601.
- English, R., & Howell, J. (2011). Virtual Communities as Tools to Support Teaching Practicum: Putting Bourdieu on Facebook. In B. Daniel (Ed.), *Handbook of Research on Methods and Techniques for Studying Virtual Communities: Paradigms and Phenomena 2 (Vols.)*, (pp. 233-247). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Ferry, B., Kervin, L., & Carrington, L. (2011). ClassSim: An Approach to Educator Development Through a Simulation. In I. Management Association (Ed.) *Gaming and Simulations: Concepts,*





- Methodologies, Tools and Applications*, (pp. 956-970). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Flores, M., A. & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching & Teacher Education*, 11, 229-242.
- Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 100-119.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Fernández, A., Peralta, D., Herrera, F., & Benítez, J., M., (2012). An Overview of E-Learning in Cloud Computing. In L. Uden, E. S. C. Rodríguez, J. F. De Paz Santana & F. De la Prieta (Eds.), *Workshop on Learning Technology for Education in Cloud (LTEC'12), Advances in Intelligent Systems and Computing Volume 173 2012*, (pp. 35-46). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Ferry, N. (1995) The use of reflection-in-action by adult educators: an inquiry into Schön's epistemology of practice, paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education, Kansas City, MO, November. ERIC Document Reproduction Service No. ED391044.
- Fessakis G., Dimitracopoulou A., & Tatsis K. (2008). Supporting "Learning by Design" Activities Using Group Blogs. *Journal of Educational Technology and Society*, 11(4), 199-212.
- Figg, C. & Rutherford, C. (2010). Using Social Networks to Enhance Pre-service Teachers' Understanding of Professional Identity. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 482-489).
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: SAGE.
- Fook, J., White, S., & Gardner, F. (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings. In S. White, J. Fook, & F. Gardner (Eds.), *Critical reflection in health and social care*, (pp. 3-20). Maidenhead: Open University Press.
- Fund, Z. (2010). Effects of communities of reflecting peers on student-teacher development – including in-depth case studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 679-701.
- Gardner, C. & Williamson, J. (2002). The practicum in the Internet Age: The use of WebCT to facilitate learning from school experience. Paper presented at the Australian Teacher Education Association, Brisbane. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2013, από το <http://wenku.baidu.com/view/8cf8f6c0d5bbfd0a79567344.html>.
- Garrison, D., R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment:



- computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 485-499.
- Garrison, D., R., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D., R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21<sup>st</sup> Century: A Framework for Research and Practice*. London and New York: Routledge Falmer.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Gibson, W. (1984). *Neyromancer*. London: Grafton Books.
- Gilham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London: Continuum.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. NY: Columbia University.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Butterly, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 548-594). New York: Macmillan.
- Gomez, L., Sherin, M., Griesdorn, J. & Finn, L., E. (2008). Creating social relationships: The role of technology in preservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 117-131.
- Gore, J., & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119-136.
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167-182.
- Graham, A. & Phelps, R. (2003). Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.
- Granberg, C. (2010). Social software for reflective dialogue: questions about reflection and dialogue in student teachers' blogs. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 345-360.
- Grant, C., A. & Zeichner, K., M. (1984). *On becoming a reflective teacher. Preparing for reflective teacher*. New York: Allyn & Bacon.
- Grion, V., & Varisco, B., M. (2007). Online Collaboration for Building a Teacher Professional Identity. *PsychNology Journal*, 5(3), 271-284.
- Grion, V., & Varisco, B., M. (2009). The process of narrative construction of teacher identity in an



- online educational context, 2009 ATEE's first Winter Conference 06 - 08 February 2009, lake Garda, Italy.
- Gunawardena, C., Hermans, M., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., & Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*, 46(1), 3-16.
- Gupta, S., & Kim, H-W. (2004). Virtual Community: Concepts, Implications, and Future Research Directions. Proceedings of the 10<sup>th</sup> Americas conference on Information Systems, NY, 2004.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. London: Heineman.
- Hara, N. (2001). Formal and informal learning: incorporating communities of practice into professional development, WP-02-04, Center for Social Informatics. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2013, από το <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/169>.
- Hayon, L., K. (1990). Reflection and professional knowledge: A conceptual framework. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*, (pp. 57-70). London: The Flamer Press.
- Haythornthwaite, C., Kazmer, M., Robins, J., & Shoemaker, S. (2000). Community development among distance learners: Temporal and technological dimensions. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1).
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harrington, H., L., Quinn-Leering, K. & Hodson, L. (1996). Written Case Analyses and Critical Reflection. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 25-37.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Hawkes, M. & Romiszowski, A. (2001). Examining the Reflective Outcomes of Asynchronous Computer-Mediated Communication on In-service Teacher Development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(2), 283-306.
- Helleve, I. (2010). Theoretical Foundations of Teachers' Professional Development. In J. O. Lindberg & A. D. Olofsson (Eds.), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery* (pp. 1-19). Hershey: IGI Global.
- Higher Education Academy UK Centre for Legal Education (2008). Introduction to developing Reflective Practice. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2013, από το <http://www.ukcle.ac.uk/resources/personal-development-planning/introduction/>.



- Hildreth, P., Kimble, C., & Wright, P. (2000). Communities of Practice in the Distributed International Environment. *Journal of Knowledge Management*, 4(1), 27-38.
- Ho, B. & Richards, J., C. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Prospect*, 8, 7-24.
- Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2004). Inter-cultural communication: An advanced resource book. Abingdon: Routledge.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Honey, P. (2009). *The Learning Styles Questionnaire 80-item version*. Coventry, UK: Peter Honey Publications.
- Honey, P., & Mumford, A. (2009). *The Learning Styles Helper's Guide*. Coventry, UK: Peter Honey Publications.
- Hough, B., Smithey, M. & Everston, C. (2004). Using CMC to Create Virtual Communities of practice for Intern Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(3), 361-386.
- Hramiak, A., Boulton, H. & Irwin, B. (2009). Trainee teachers' use of blogs as private reflections for professional development. *Learning, Media and Technology*, 34(3), 259-269.
- Hwang, Y. S., & Vrongisinis, K. (2011). Using Blackboard and Skype for mentoring Beginning teachers, *Education and Technology: Innovation and Research*.
- Hung, D. & Nichani, M. (2002). Differentiating between Communities of Practices (CoPs) and Quasi-Communities: Can CoPs Exist Online?. *International Journal of E-Learning*, 5, 23-29.
- Hung, H. (2008). Teacher learning: Reflective practice as a site of engagement for professional identity construction. *US-China Education Review*, 5(5), 39-49.
- Ifanti, A. & Fotopoulou, V. (2013). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- Irwin, B., Boulton, H. (2010). Analyzing the development of professional identity in blogging discourse. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: for the twenty-first century learner. Proceedings of the 17<sup>th</sup> improving student learning symposium* (pp.22-32). Oxford: The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Irwin, B., Hramiak, A. (2010). A discourse analysis of trainee teacher identity in online discussion forums. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 361-377.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2005). *The theory and practice of learning*. London: RoutledgeFalmer.



- Jay, K. J., & Johnson, L. K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jonassen, D. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. In D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 89-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johanson, R. (2003). Case Study Methodology. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2013, από το [http://www.psyking.net/HTMLobj-3839/Case\\_Study\\_Methodology- Rolf\\_Johansson\\_ver\\_2.pdf](http://www.psyking.net/HTMLobj-3839/Case_Study_Methodology- Rolf_Johansson_ver_2.pdf).
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kamel, B., & Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information and Libraries Journal*, 24, 2-23.
- Karasavvidis, I. (2002). Distributed Cognition and Educational Practice. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(1/2), 11-29.
- Katz, R. (2009). The Tower and the Cloud: Higher Education in the Age of Cloud Computing. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2013, από το <http://www.educause.edu/thetowerandthecloud>.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Kam, Y., W., F. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379.
- Kerno, S. (2008). Limitations of communities of practice: a consideration of unresolved issues and difficulties in the approach. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 5(1), 69-78.
- Khourey-Bowers, C. (2005). Emergent Reflective Dialogue Among Preservice Teachers Mediated Through a Virtual Learning Environment. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(4), 85-90.
- Kilpatrick, S., Barratt, M. & Jones, T. (2003). Defining learning communities. Discussion Paper D1/2003, CRLRA Discussion Paper Series ISSN 1440-480X. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2012, από το [www.crlra.utas.edu.au/files/discussion/2003/D1-2003.pdf](http://www.crlra.utas.edu.au/files/discussion/2003/D1-2003.pdf).
- Killian, R. (2003). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Tuggerah:



Social Science Press.

- King, P., & Kitchener, (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Killeay, M. & Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1070-1076.
- Kirschner, P., A. (2002). Can we support CSCL? Educational, social and technological affordances for learning. In P. A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL: Can we support CSCL?* (pp. 7-47). Heerlen, The Netherlands: Open University of the Netherlands.
- Kirschner, P., A., Strijbos, J., W., Kreijns, K., & Beers, P., J. (2004). Designing electronic collaborative learning environments. *Educational Technology, Research & Development*, 52, 47-66.
- Kloos, M. (2006). *Communities of practice 2.0: How blogs, wikis, and social bookmarking offer facilities that support learning in practice in communities of practice*. Master Thesis in Informatics, University of Amsterdam. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2012, από το <http://www.martinkloos.nl/thesis-M.Kloos.pdf>.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (1998). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Houston: Gulf Publishing.
- Kocoglu, Z. (2007). Using Online Journal Writing As a Technique to Enhance Reflection. In R. Carlsen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (pp. 2828-2832). Chesapeake, VA: AACE.
- Koehler, M., J., & Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94-102.
- Koehler, M., J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kolb, D., A. (1984). *Experiential Learning – Experience as the Source of learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D., A. (1985). *Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet*. Boston, MA: McBer & Company.
- Kop, R. & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-13.
- Korthagen, F., A., J. (1993). Two Modes of Reflection. *Teacher & Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F., A., J., & Wubbels T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1),



51-72.

- Korthagen, F., A. & Lagerwerf, A., L. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behavior: Levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching*, 2, 161-190.
- Korthagen, F., A., J., & Kessels, J., P., A., M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F., A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Kostas, A., & Sofos, A. (2010). Internet-Mediated Communities of Practice (IMCoPs): A Meta-analysis of Critical Elements. Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems INCOS2010, pp.1-7, 24-26 Nov.
- Kostas, A., Sofos A., Tsolakidis K., & Bratsalis K. (2011). Educational Web Communities in Greece: A Critical Survey. In K. Fernstrom & K. Tsolakidis (Eds.) *Education and Technology: Innovation and Research, Proceedings of ICICTE 2011* (pp. 103-111). Fraser Valley, Canada: University of the Fraser Valley Press.
- Kostas, A., & Sofos, A. (2012). Internet-Mediated Communities of Practice: Identifying a Typology of Critical Elements. In T. Daradoumis, S. Demetriadis, & F. Xhafa (Eds.) *Intelligent Adaptation and Personalization Techniques in Computer-Supported Collaborative Learning, Studies in Computational Intelligence, 2012, Volume 408/2012*, (pp. 311-334). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kostas, A., Sofos, A., & Tsolakidis, C. (2013). Facilitating student teachers during practicum: A case study using a web 2.0 online community. In L. Morris, & C. Tsolakidis, C. (Eds.), *Proceedings: International Conference on Information Communication Technologies in Education (ICICTE) 2013* (pp. 343-353), Chania, Greece.
- Kreber, C., & Cranton, P.A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Larivee, B. (2008). Development of a tool to assess teacher's level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge,



- England: Cambridge University Press.
- Lee, H-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Leo, B. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Numan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 2002-2014). New York: Cambridge University Press.
- Lessig, L. (2002). *The Future of Ideas*. New York: Vintage Books.
- Levin, J., & Cervantes, R., (2003). Understanding the life cycles of network-based learning communities. In K. Renninger & W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change* (pp. 269-292). New York: Cambridge University Press.
- Leung, D., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(1), 61-71.
- Levin, B., He, Y. & Robbins, H. (2006). Comparative Analysis of Preservice Teachers' Reflective Thinking in Synchronous versus Asynchronous Online Case Discussions. *Journal of Technology and teacher Education*, 14(3), 439-460.
- Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Lin, S-C., & Lin, F-R. (2006). An Ecosystem View on Online Communities of Practice. *International Journal of Communications Law & Policy*, Special Issue, Virtual Communities, Autumn 2006, 1-31.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, J., W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Liu, T-C. (2005). Web-based Cognitive Apprenticeship Model for Improving Pre-service Teachers' Performances and Attitudes towards Instructional Planning: Design and Field Experiment. *Educational Technology & Society*, 8(2), 136-149.
- Lloyd, M., Duncan-Howell, J. (2010). Changing the Metaphor: The potential of Online Communities in Teacher Professional Development. In J. O. Lindberg & A. D. Olofsson (Eds.) *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery* (pp. 60-76). New York: IGI Global.
- Löfström, E., Room-Valickes, K., Hannula, M. & Mathews, S. (2010). Supporting emerging teacher identities: can we identify teacher potential among students?. *European Journal of teacher Education*, 32(2), 167-184.





- 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.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Lowe, P. & Blythman, M. (2010). Blogs and the e-Flective Practitioner: Professional, not confessional. In J. O' Donoghue (Ed.), *Technology-Supported Environments for Personalized Learning: Methods and Case Studies* (pp. 149-166). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Lucas, P. (2012). Critical Reflection. What do we really mean? *2012 ACEN Conference Proceedings "Collaborative Education: Investing in the future", 29 Oct-02 Nov 2012 Geelong, Victoria*. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2013, από το: <http://acen.edu.au/2012conference/wp-content/uploads/2012/11/ACEN-2012-National-Conference-Proceedings.pdf>.
- Lundeberg, M.A., & Levin, B.B. (2003). Prompting the development of preservice teachers' beliefs through cases, action research, and problem based learning and technology. In J. Raths & A. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and teacher education. Advances in teacher education* (pp. 23-42). Greenwich, CT: Information Age.
- Madan, D., Pant, A., Kumar, S., & Arora, A. (2012). E-learning based on Cloud Computing. *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 2(2).
- Makinster, J., G., Barb, S., A., Harwood, W., & Andersen H., O. (2006). The Effect of Social Context on the Reflective practice of Preservice Science Teachers: Incorporating a Web-Supported Community of Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 543-579.
- Makri, K., & Kynigos, C. (2007). The Role of Blogs in Studying the Discourse and Social Practices of Mathematics Teachers. *Educational Technology & Society*, 10(1), 73-84.
- Masud, A., H. & Huang, X. (2011). ESaaS: A New Education Software Model in E-Learning Systems. In M. Zhu (Ed.), *ICCIC 2011, part V. CCIS, vol. 235* (pp. 468-475). Heidelberg: Springer.
- Maxwell, J., A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mayer, D. (1999). Building teaching identities: implications for pre-service teacher education, paper presented to the *Australian Association for Research in Education*, Melbourne.
- McAleese, W., R., & Unwin, D. (1971). A selective survey of microteaching. *Programmed Learning and Educational Technology*, 8(1), 10-21.
- McLoughlin, C., Broadbent, C. & Boyle, M. (2004). Online discussion and the development of professional identity: helping pre-service teachers to link theory with practice. In L. Cantoni & C.



- McLoughlin (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004* (pp. 3655-3662). Chesapeake, VA: AACE.
- McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M., Russell, R., (2007). Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and professional identify for pre-service teachers, Australian Association for Research in Education (AARE) Conference, Fremantle, Western Australia, 25-29 November 2007.
- McLoughlin, C., & Lee, M., J., W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007. Ανακτήθηκε 25/05/2014 από το <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>
- McLoughlin, C., & Lee, M., J., W. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14 (1), 6-23.
- Mendes, C., da Silva A., Tribolet, J. (2008). Learning Communities and Communities of Practice Organizational Learning Systems, CAPSI 2008-8<sup>th</sup> Conferenceia Associacao Portuguest de Sistemas de Informacao, Setubal, Portugal, 2008.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass
- Merizow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Mishra, R. & Koehler, M. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and teacher Education International Conference 2007* (pp. 2214-226). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning, theory & practice*. NY: Routledge Falmer.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6, 191-200.
- Moule, P. (2006). Developing the Communities of Practice, Framework for On-line Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 4(2), 133-140.



- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS (Second Edition)*. NY: SAGE Publications.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and teacher Education*, 22, 205-218.
- Munoz, C., & Towner, T. (2009). Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom. In I. Gibson (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2009* (pp. 2623-2627). Chesapeake, VA: AACE.
- Naone, E. (2009). Technology Overview: Conjuring clouds, MIT/Technology Review, July/August. Ανακτήθηκε 25/05/2014 από το <http://www.technologyreview.com/computing/22606/>.
- Nasr, M., & Ouf, S. (2011). An Ecosystem in e-Learning Using Cloud Computing as platform and Web 2.0. *The Research Bulletin of Jordan ACM, II(IV)*, 134-140.
- National Research Council (1999). *Being fluent with information technology literacy. Computers science and telecommunications board commission on physical sciences, mathematics and applications*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ng, C., & Hung, D. (2003). Conceptualizing a Framework for Design of Online Communities. *International Journal of E-Learning*, 6, 60-71.
- Nichani, M., & Hung, D. (2002). Can a CoP exist online? *Educational Technology*, 42(4), 49-54.
- Nicholson, S., Bond, N. (2003). Collaborative reflection and professional community building: an analysis of preservice teacher's use of an electronic discussion board. *International Journal of Technology and Teacher Education*, 11(2), 259-279.
- Nielsen, J. (2006). Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute. Nielsen Norman Group. Ανακτήθηκε 25/05/2014 από το <http://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/>.
- Noordhoff, K., & Kleinfeld, J. (1988). Rethinking the rhetoric of 'reflective inquiry' in teacher education programs. In H. Waxman et al. (Eds.), *Images of reflection in teacher education* (pp. 27-30). Virginia: ATE.
- Oliver, R. & Herrington, J. (2000). Using situated learning as a design strategy for web-based learning. In B. Abbey (Ed.) *Instructional and cognitive impacts of Web-based education*, (pp. 178-191). Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Olney, I. (2007). A professional learning partnership (PLP): connecting pres-service and practicing teachers in a technology supported environment. Unpublished Doctoral, University of Wollongong thesis Collection.
- O' Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation*



- of Software. Ανακτήθηκε 25/05/2014 από το <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2007). Online Learning Communities in Perspective. In R. Luppigini, (Ed.) *Online Learning Communities* (pp. 3-16). Charlotte: Information Age Publishing.
- Papazoglou, M., & Van Den Heuvel, W.J. (2007). Service oriented architectures: Approaches, technologies and research issues. *VLDB Journal*, 16(3), 389–415.
- Payne, L., R. (2008). New teacher Identity and the EduBlogoSphere: A Multi-Case Study of First Year Teachers Bloggers. Unpublished Doctoral, The University of Tennessee, Knoxville.
- Parsons, M, Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching*, 11(1), 95-116.
- Pathwise (2002). *Pathwise: Classroom Observation System Orientation Guide [Student Edition]*. England: Educational Testing Service.
- Paulus, T., & Scherff, L. (2008). Can anyone offer any words of Encouragement? Online Dialogue as a Support Mechanism for Preservice Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(1), 113-136.
- Persichitte, K. (2000). A case study of lessons learned for the Web-based educator. In B. Ab-bey (Ed.), *Instructional and cognitive impacts of Web-based education*, (pp. 192-199). Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Plummer, D., Bittman, T., Austin, T., Cearley, D., & Smith, D., (2008). Cloud Computing: Defining and Describing an Emerging Phenomenon. Ανακτήθηκε 25/05/2014 από το [http://www.emory.edu/BUSINESS/readings/CloudComputing/Gartner\\_cloud\\_computing\\_defining.pdf](http://www.emory.edu/BUSINESS/readings/CloudComputing/Gartner_cloud_computing_defining.pdf).
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. NY: Doubleday.
- Porter, C. E. (2004), A Typology of Virtual Communities: A Multi-Disciplinary Foundation for Future Research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1).
- Posner, G. & Vivian, C. (2009). *Field Experience: A Guide to Reflective Teaching (7th Edition)*. Pearson.
- Powell, A., W. (2008). Online Support for Intentional, Teacher Community of Practice. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, USA.
- Pratt, N. (2009). Using Multipoint Audio-Conferencing with Teaching Students: Balancing Technological Potential with Practical Challenges. In R. Donnelly, & F. McSweeney (Eds.) *Applied*



- E-Learning and E-Teaching in Higher Education* (pp. 290-309). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Preece, J. (2001). Online communities: Usability, Sociability, Theory and Methods. In R. Earnshaw, R. Guedj, A. van Dam and T. Vince (Eds), *Frontiers of Human-Centered Computing, Online Communities and Virtual Environments* (263-277). Springer Verlag: Amsterdam.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Printy, S., M. (2008). Perspective leadership for teacher learning: A community of practice. *Educational Administration*, 44(2), 187-226.
- Probst, G., & Borzillo, S. (2008). Why CoPs succeed and why they fail? *European Management Journal*, 26, 335-347.
- Putnam, R., T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research*, 29(1), 4-15.
- Ray, B.B., & Coulter, G., A. (2008). Reflective practice among language arts teachers. The use weblogs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1).
- Redmond, B.(2004). *Reflection in Action: Developing Reflective Practice in Health and Social Services*. Hampshire: Ashgate.
- Reich, J., Levinson, M., & Johnston, W. (2011). Using Online Social Networks to Foster Preservice Teachers' Membership in a Networked Community of Praxis. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(4), 382-397.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H., Prenzel, M. (2000). *Computer supported learning environments. Planning, formation and assessment*. München: Wiley-VCH.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community. Homesteading on the electronic frontier*. New York: Addison-Wesley.
- Rhine, S., Bryant, J. (2007). Enhancing pre-service teachers' reflective practice with digital video-based dialogue. *Reflective Practice*, 8(3), 345-358.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: McMillan.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and other powerful tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Rideout, G., Briunsmas, R., Hull, J., Modayil, J. (2007). Online learning management systems (LMS) and sense of community: A pre-service practicum perspective. *Canadian Journal of learning and*



*Technology*, 33(3).

- Riel, M., & Polin, L. (2004). Online Learning Communities. In S. Barab, R. Kling, J. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 16-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Risko, V. J., Roskos, K. & Vukelich, C. (2002). Prospective teachers' reflection: Strategies, qualities, and perceptions in learning to teach reading. *Reading Research and Instruction*, 41 (2), 149-176.
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Practice*, 11(3), 307-317.
- Rogers, Y., & Ellis, J. (1994). *Distributed Cognition: an alternative framework for analyzing and explaining collaborative working*. *Journal of Information Technology*, 9(2), 119-128
- Romiszowski, A., & Ravitz, J. (1997). Computer-mediated communication. In C. R. Dilles & A. Romiszowski (Eds.), *Instructional developmental paradigms*, (pp. 745-768). Englewood Cliffs, NJ: Educational technology Publications.
- Rosen, A. (2009). *E-learning 2.0 Proven Practices and Emerging Technologies to Achieve Results*. NY: AMACOM.
- Ross, D., D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(22), 22-30.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D.R., & Archer, W. (2003). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. In D.R. Garrison and T. Anderson (Eds.), *E-Learning in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 129-152). London: RoutledgeFalmer.
- Saldana, J. (2009). *The Coding manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Salis, E., & Jones, G. (2002). *Knowledge management in education: Enhancing learning and education*. London: Kogan Page.
- Salomon, G. (1993). *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*. UK: Cambridge University Press.
- Samaras, A.P., & Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 715-733.
- Schlager, M., Fusco, J., & Schank, P. (2002). Evolution of an online education community of practice. In K. Renninger, W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace* (pp. 129-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlager, M., S. & Fusco, J. (2003). Teacher professional development, technology and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? *The Information Society*, 19, 203-220.



- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one, *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Schön, D., A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Tample Smith.
- Schön, D., A. (1987). Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, S. (2010). The Theory and Practice Divide in Relation to Teacher Professional Development. In J. O. Lindberg & A. D. Olofsson (Eds.), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery* (pp. 20-40). Hershey: IGI Global.
- Selman, M. (1988). Schön's Gate is square: But is it Art? In P. Grimmet & G. Erickson (Eds), *Reflection in teacher education*, (pp. 177-192). NY: Teachers College, CY.
- Sharpe, R. (2004). How do Professionals Learn & Develop? Implications for Staff and Education Developers. In D. Baume & P. Kahn. (Eds.), *Enhancing Staff and Educational Development*, (pp. 132-153). London: Routledge.
- Shedletsky, L. (2010). Critical thinking in discussion: Online versus Face-to-Face. In J. O' Donoghue (Ed.), *Technology-Supported Environments for Personalized Learning: Methods and Case Studies*, (pp. 249-262). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L., S. (1988). The Dangers of Dichotomous Thinking in Education. In P. Grimmet & G. Erickson (Eds), *Reflection in teacher education*, (pp. 31-38). NY: Teachers College, CY.
- Schmidt, D., A., Baran, E., Thompson, A., D., Koehler, M., J., Mishra, P., & Shin, T (2009). Survey of Preservice Teachers' Knowledge of Teaching and Technology. Ανακτήθηκε 25/05/2014 από το [http://mkoehler.educ.msu.edu/unprotected\\_readings/TPACK\\_Survey/Schmidt\\_et\\_al\\_Survey\\_v1.pdf](http://mkoehler.educ.msu.edu/unprotected_readings/TPACK_Survey/Schmidt_et_al_Survey_v1.pdf).
- Schön, D., A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Tample Smith.
- Schön, D., A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwen, T., & Hara, N. (2004). Communities of practice: A metaphor for online design? In S. Barab,



- R. Kling, J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 154-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seels, B. B. & Richey, R. C. (1994). *Instructional Technology: The definitions and domains of the field*. Washington DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Squire, K., & Johnson, C. (2000). Supporting distributed communities of practice with interactive television. *Educational Technology Research and Development*, 48(1), 23-43.
- Schallert, D., Chinag, Y., Jordan, M., Lee, H., Cheng, A., & Chu, H. (2009). Being polite while fulfilling different discourse functions in online classroom discussions. *Computers and Education*, 53(3), 713-725.
- Schlager, M., Fusco, J., Schank, P. (2002). Evolution of an online education community of practice. In K. Renninger, & W. Shumar (Eds), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace* (pp. 129-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shumar, W., & Renninger, K. (2002). Introduction: On conceptualizing community. In K. Renninger, W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as Network-Creation. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2014, από το: <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9.
- Skoulstad, A., S. (2005). Competing roles: Student teachers using asynchronous forums. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 346-363.
- Sofos, A. (2010). Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy – an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In P. Bauer, H., Hoffmann, & K. Mayrberger (Ed.), *Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder*, (pp. 62-82 ). München: kopaed.
- Sosinsky, B. (2011). *Cloud Computing Bible*. New York: John Wiley and Sons.
- Sparks-Langer, M., Simmons, M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1991). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41, 23-32.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3), 584-591.
- Stiler, G., M., & Philleo, T. (2003). Blogging and blogspots: An alternative format for encouraging reflective practice among preservice teachers. *Education*, 123, 789-797.
- Schneider, P. (2011). Is the 90-9-1 Rule for Online Community Engagement Dead? Ανακτήθηκε





- Μάρτιο 27, 2014, από το: <http://info.sociuous.com/bid/40350/Is-the-90-9-1-Rule-for-Online-Community-Engagement-Dead-Data>.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Solomon, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Oxford Review of Education*, 13(3), 267-274.
- Spidel, K. (2013). Is the 1% Rule Still Relevant? Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2014, από το: <http://www.kevinspidel.com/one-percent-rule/>.
- Steinert, A., & Ehlers, U-D. (2010). ConnectLearning – an answer for the new challenges? *eLearning Papers*, 18, 1-13.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R., S. (2000). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). London: Sage Publications.
- Strauss, A, & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stuart, J., S. & Tatto, M., T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 493-514.
- Stuckey, E., B. (2007). Growing online community: core conditions to support successful development of community in Internet-mediated communities of practice. Doctoral Dissertation, University of Wollongong, Wollongong.
- Sutherland, L., Howard, S., Markauskaite, L. (2010) Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465
- Taggart, G., Wilson, A. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers, 50 Action Strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Philadelphia: Open University Press.
- Tu, C-H., Blocher, M., & Roberts, G. (2008). Constructs for Web 2.0 learning environments: A theatrical metaphor. *Educational Media International*, 45(4), 253-269.
- UNESCO (2002). *Information and Communication Technology in Education: A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Education*. Paris: UNESCO.



- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Van Manen, M., & Li, S. (2002). The Pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18, 215–224.
- Veletsianos, G. (2010). *Emerging Technologies in Distance Education*. Edmonton, CA: AU PRESS.
- 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, 80-91.
- Vrasidas, P., & Glass, C., V. (2002). *Distance Education and Distributed Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Vrasidas, P., & Zembylas, M. (2004). Online professional development: Lessons from the field. *Education and Training*, 46(6/7), 326-334.
- Vrasidas, P., & Veletsianos, G. (2010). Theoretical Foundations of Social Computing and Virtual Communities. In P. Zaphiras & C. S. Ang (Eds.), *Social Computing and Virtual Communities* (pp. 1-20). Boca Raton, Florida: Chapman and Hall/CRC.
- Vrion, G. & Varisco, B., M. (2007). On Line Collaboration for Building a Teacher Professional Identity. *PsychNology Journal*, 5(3), 271-284.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: University Press.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Wang, Q., Y., & Woo, H., L. (2008). The affordances of weblogs and discussion forums for learning: A comparative analysis. *Educational Technology*, 48, 34-38.
- Wartburg, I., Rost, K., & Teichert, T. (2006). The creation of social and intellectual capital in virtual communities of practice: shaping social structure in virtual communities of practice. *International Journal of Learning and Change*, 1(3), 299-316.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities*. New York: Routledge.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and*



*Teaching*, 12, 509-526.

- Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevelainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40 (1), 83-107.
- Weber, R., P. (1990). *Basic Content Analysis*. London: SAGE.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University.
- Wenger, E., McDermott, P., & Snyder, W (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business Review.
- Wenger, E., White, N., & Smith, J. (2009). *Digital Habitats stewarding technology for communities*. Portland: CPsquare.
- Winslade, J. Crocket, K., Monk, G. & Drewery, W. (2000). The storying of professional development. In G. McAuliffe & K. Eriksen (Eds.) *Preparing counselors and therapists: Creating constructivists and developmental programs* (pp. 99-113). Virginia Beach, VA: Association for Counsellor and Supervision.
- Winsor, Δ. (2001). Learning to do knowledge work in systems of distributed cognition. *Journal of Business and Technical Communication*, 15(1), 5-28.
- Whipp, J., L. (2003). Scaffolding Critical reflection in Online Discussions: Helping Prospective teachers Think Deeply about Field Experiences in Urban Schools. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 321-333.
- Whitehouse, P., McClosky, & Ketelhut, D., J. (2010). Online Pedagogy Design and Development: New Models for 21<sup>st</sup> Century Online Teacher Professional Development. In J. Ola Lindberg & Anders D. Olofsson (Eds.) *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*, (pp. 247-262). New York: IGI Global.
- Whittaker, S., Issacs, E., & O' Day, V. (1997). Widening the Net: Workshop report on the theory and practice of physical and network communities. *SIGCHI Bulletin*, 29(3), 27-30.
- Wright, N. (2010). Twittering in teacher education reflecting: on practicum experiences. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(3), 259-265.
- Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolley, D. (1994). PLATO: The Emergence of Online Community. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2014, από το: <http://thinkofit.com/plato/dwplato.htm>.



- Wopereis, G., Sloep, P. & Poortman, S. (2010). Weblogs as instruments for reflection on action in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 245-261.
- Wu, Cheng-Chih, & Lee, G., C. (2004). Use of CMC in a teaching practicum course. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 511-528.
- Wubbels, T., Korthagen, F., Brekelmans, M. (1997). *Developing theory from practice in teacher education*. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 75-90.
- Yang, S-H. (2009). Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice. *Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.
- Yang, S., J., H., Zhang, J., & Chen, I., Y., L. (2007). Web 2.0 Services for Identifying Communities of Practice through Social Networks. *IEEE International Conference on Services Computing (SCC 2007)*.
- Yeung, E., Kember, D., Jones, A., Loke, A., Mckay, J., Sinclair, K. Tse, H., Webb, C., Wong, F. & Wonf, M. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding system based on the work of Merizow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Yin, R., K. (1984). *Case Study Research Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Zagami, J. (2010). Twittering to Survive Practicum. ACEC2010: DIGITAL DIVERSITY CONFERENCE, 6-9 April, Melbourne, Australia.
- Zeichner, K., M. (1984). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: Routledge.
- Zeichner, K., M. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11, 565-579
- Zeichner, K., M., & Tabachnik, R. (2001). Reflections on Reflective Teaching. In J. Soler, A. Craft & H. Burgess (Eds.), *Teacher Development Exploring Our Own Practice*, (pp. 72-87). London: SAGE Publications.
- Zeichner, K., M., & Liu, K. Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In N. Lyons (Eds.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 67-84). New York: Springer.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: post structural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), pp. 213-238.



Zygouris-Coe, V. (2013). 21<sup>st</sup> Century Learning Preparation Spaces for teacher Preparation. In L. Morris, & C. Tsolakidis, C. (Eds.), *Proceedings: International Conference on Information Communication Technologies in Education (ICICTE) 2013*, (pp. 20-26), Chania, Greece. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2014, από το: <http://www.icicte.org/Proceedings2013/HOME2013.htm>.



## Βιβλιογραφία Μεταφρασμένη

- Berners-Lee, T., Hall, W., Hendler, J., O' Hara, K., Shadbolt, N., & Weitzener, D. (2007). *Το πλαίσιο της επιστήμης του Web*. Αθήνα: Hyperconsult.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Christakis, N., & Fowler, J. (2009). *Συνδεδεμένοι. Η εκπληκτική δύναμη των κοινωνικών δικτύων και πως αυτά διαμορφώνουν τη ζωή μας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΑΤΟΠΤΡΟ.
- Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., & Joyce, A. (2009). eTwinning 2.0 Χτίζοντας την κοινότητα για τα σχολεία στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε Μάιο 19, 2014 από το: <http://www.llp.org.cy/etwinning/pdfs/eTwinning%202.0.pdf>.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kron, F., Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kron, F. (2012). *Βασικές Γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Louden, W. (1995). Κατανοώντας το στοχασμό μέσω της έρευνας. Στο Α. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ.), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, (σσ. 276-328). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ**

Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΠΑ)  
Διερευνητική μελέτη περίπτωσης των Κοινοτήτων Πρακτικής με  
έμφαση στο Στοχασμό και την Επαγγελματική Ταυτότητα των  
εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών

**ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ Α. ΚΩΣΤΑΣ**

ΡΟΔΟΣ 2015



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ**

Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΠΑ)

Διερευνητική μελέτη περίπτωσης των Κοινοτήτων Πρακτικής με έμφαση στο  
Στοχασμό και την Επαγγελματική Ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ Α. ΚΩΣΤΑΣ

**Εξεταστική Επιτροπή**

Αλιβίζος Σοφός	Αναπληρωτής Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Κωνσταντίνος Βρατσάλης	Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Κωνσταντίνος Τσολακίδης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Λούση Αβρααμίδου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Λευκωσίας	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Αθανάσιος Νταραντούμης	Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής	Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Θαρρενός Μπράτισης	Επίκουρος Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Μαρία Δάρρα	Λέκτορας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Ρόδος 2015





# Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων .....	i
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 - Κρίσιμα Στοιχεία των ΔΚΠ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Δομικά Χαρακτηριστικά .....	1
1.1.1 Δημογραφικά.....	1
1.1.2 Οργανωσιακά.....	1
1.1.3 Λειτουργικά.....	1
1.1.4 Μαθησιακά/Γνωσιακά .....	1
1.2 Κίνητρα Συμμετοχής .....	2
1.3 Παράγοντες Επιτυχίας.....	2
1.4 Εμπόδια/Παράγοντες Αποτυχίας.....	4
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 - Ερωτηματολόγια .....</b>	<b>6</b>
2.1 Συγκεντρωτικό Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης.....	6
2.2 TRACK.....	9
2.3 ΙΕΡΤΡ .....	11
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 - Καταγραφή Δραστηριότητας μελών e-ΚΠΑ.....</b>	<b>15</b>
3.1 Γενικά Στοιχεία .....	15
3.2 Αναρτήσεις στο Forum ανά Κατηγορία .....	18
3.3 Λοιπές Αναρτήσεις.....	22
3.4 Μαθησιακό Στυλ Φοιτητών .....	26
3.5 Επίπεδα Στοχασμού & Διαστάσεις Ταυτότητας.....	29
3.6 Επίπεδα TRACK.....	33
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 - Ερωτήματα Forum .....</b>	<b>38</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 - Το Λογισμικό Atlas.ti 6.2.....</b>	<b>41</b>
5.1 Γενικά Στοιχεία .....	41
5.2 Παράδειγμα Ανάλυσης.....	45
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 - Αποσπάσματα Αναρτήσεων στην e-ΚΠΑ.....</b>	<b>47</b>
6.1 Blog – Επίπεδα Στοχασμού & Διαστάσεις Ταυτότητας.....	47
6.1.1 Φάση Παρακολούθησης.....	47
6.1.2 Φάση Μικροδιδασκαλιών .....	49
6.1.3 Φάση Διδασκαλίας.....	52
6.2 Forum - 12 <sup>ο</sup> Εβδομαδιαίο Θέμα Συζήτησης.....	54
6.3 Chat .....	60

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 - Κρίσιμα Στοιχεία των ΔΚΠ

### 1.1 Δομικά Χαρακτηριστικά

#### 1.1.1 Δημογραφικά

Τίτλος	Περιγραφή
<b>Πολιτισμική ετερότητα</b>	Μια ΔΚΠ ανάλογα με τα μέλη της, μπορεί να εμφανίζει ομογενή ή ετερογενή <i>επίπεδα πολιτισμικής ετερότητας</i> , ενώ μπορεί να υπάρχουν 3 επίπεδα πιθανών αποκλίσεων: εθνικά, οργανωτικά και αναπτυξιακά.
<b>Ηλικία</b>	Αναφέρεται στο βαθμό ωριμότητας της κοινότητας και σχετίζεται με το κύκλο ζωής μιας ΔΚΠ.
<b>Κύκλος ζωής</b>	Αναφέρεται στη περίοδο λειτουργίας της ΔΚΠ, η οποία μπορεί να λειτουργεί σε παροδική ή μόνιμη βάση.
<b>Μέγεθος</b>	Πλήθος των ενεργών μελών της κοινότητας.
<b>Εμπειρία κοινότητας</b>	Η συνολική εμπειρία της κοινότητας μπορεί να ποικίλει από <i>εκτενή</i> όταν στηρίζεται σε ήδη υπάρχοντα δίκτυα ατόμων, <i>μέτρια</i> όταν τα μέλη έχουν ήδη δουλέψει σε ομάδες, έως <i>χαμηλή</i> όταν τα μέλη είναι καινούργια.
<b>Προσανατολισμός</b>	Προσανατολισμός και στοχοθεσία της κοινότητας: ο <i>λειτουργικός</i> προσανατολισμός της κοινότητας εστιάζει σε βραχυπρόθεσμους στόχους, ενώ ο <i>στρατηγικός</i> προσανατολισμός εστιάζει στο μακροπρόθεσμο στόχο της κοινότητας.
<b>Γεωγραφική διασπορά</b>	Αναφέρεται στη γεωγραφική διασπορά των μελών: κυμαίνεται από <i>χαμηλή διασπορά</i> (π.χ. κοινότητα εντός κτιρίου οργανισμού) έως <i>υψηλή διασπορά</i> (π.χ. διεθνή κοινότητα).

#### 1.1.2 Οργανωσιακά

Title	Description
<b>Τύπος μορφοποίησης</b>	Μια ΔΚΠ μπορεί να μορφοποιηθεί στη βάση μιας «διαδικασίας» ή ενός «προϊόντος» και επίσης είτε από τα μέλη ( <i>bottom-up design</i> ) or είτε από τον οργανισμό ( <i>top-down design</i> ).
<b>Σκοπός</b>	Η κοινότητα θα πρέπει να υπηρετεί έναν συγκεκριμένο σκοπό, όπως η <i>άτυπη μάθηση</i> , η <i>επαγγελματική εξέλιξη</i> , η <i>διαχείριση γνώσης</i> , η <i>ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας</i> , κ.λ.π..
<b>Τύπος οργάνωσης</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>Αυτό-δημιουργούμενη ή διαχειριζόμενη</i></li><li>▪ <i>Low-boundary crossing</i> (τα μέλη ανήκουν στον ίδιο οργανισμό) σε <i>high-boundary crossing</i> (τα μέλη ανήκουν σε διαφορετικούς οργανισμούς)</li><li>▪ <i>Χαμηλό επίπεδο formalismou</i> (η κοινότητα δεν έχει ενταχθεί στην θεσμική δομή του οργανισμού) έως <i>υψηλό επίπεδο formalismou</i> (η κοινότητα είναι μέρος του οργανισμού)</li></ul>
<b>Διαχείριση</b>	Εάν η ΔΚΠ είναι διαχειριζόμενη, τότε το επίπεδο διεργασιών όπως: <i>facilitation, monitoring, scaffolding, coaching</i> , θα πρέπει να θεωρηθούν δομικά χαρακτηριστικά, διότι επηρεάζουν την βιωσιμότητα/ωριμότητά της κοινότητας και άρα τον κύκλο ζωής της.

#### 1.1.3 Λειτουργικά

Title	Description
<b>Σχέσεις</b>	Οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας μπορεί να βασισθούν σε κοινό «λεξιλόγιο», κοινή αντίληψη του κόσμου, κοινά ενδιαφέροντα, ιστορία των μελών.
<b>ΤΠΕ</b>	<i>Διαθεσιμότητα</i> : μικρή vs. μεγάλη <i>Reliance</i> : μικρή vs. μεγάλη <i>Ευθυγράμμιση</i> : το επίπεδο της τεχνολογίας που βρίσκεται σε ευθυγράμμιση με το πλαίσιο της ΔΚΠ και της ροής της γνώσης.
<b>Συμμετοχή</b>	Τα μοτίβα συμμετοχικότητας σε μια ΔΚΠ μπορεί να είναι <i>ανοικτά vs. κλειστά</i> , <i>εθελοντικά vs. υποχρεωτικά</i> , <i>σταθερά vs. χαλαρά</i> . Επιπλέον, η αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών στην κοινότητα μπορεί να κυμαίνεται από αρμονική σε συγκρουσιακή, βάση σχέσεων εργασίας ή δραστηριότητας και συλλογική έως ατομική.

#### 1.1.4 Μαθησιακά/Γνωσιακά

Title	Description
-------	-------------



<b>Συνεργασία</b>	Επίπεδα και τύποι συνεργατικών δραστηριοτήτων
<b>Τομέας</b>	Τομέας πρακτικής και γνώση στην κοινότητα
<b>Πρακτική</b>	Πεδίο πρακτικής των μελών της κοινότητας
<b>Κοινωνικό κεφάλαιο</b>	Σχέσεις, συμμετοχή, ιστορία, ταυτότητα, «ανοίκειν», συνεκτικότητα, κ.λ.π.
<b>Είδη γνώσης</b>	Ρητή-άρρητη, κωδικοποιημένη-μη κωδικοποιημένη, διαχεόμενη-μη διαχεόμενη, ατομική-κοινή, δομημένη-αδόμητη

## 1.2 Κίνητρα Συμμετοχής

Τίτλος	Κατηγορίες					
	Βραχυπρόθεσμα	Μακροπρόθεσμα	Προσωπικά	Κοινότητα	Ρητά	Άρρητα
<b>Επαγγελματική Ανάπτυξη</b>						
Επαγγελματικές Προκλήσεις	▪		▪		▪	
Βελτίωση Ποιότητας Διαδικασιών		▪			▪	
Εμπλουτισμένα Μαθησιακά Περιβάλλοντα		▪				▪
Ανάπτυξη Συνεργιών		▪		▪		▪
Μείωση Μαθησιακής Καμπύλης		▪				▪
<b>Προσωπική Ανάπτυξη</b>						
Συναισθηματική Βελτίωση		▪	▪			▪
Άτυπες Μαθησιακές Δραστηριότητες		▪				▪
Μείωση Χρόνου Ολοκλήρωσης Έργων		▪			▪	
Δημιουργικότητα & Καινοτομία		▪	▪			▪
Ομότιμες Σχέσεις & Κοινωνική Δικτύωση	▪	▪	▪	▪	▪	
<b>Διαμοιρασμός Πηγών και Πληροφοριών</b>						
Απαντήσεις από Ειδικούς	▪		▪		▪	
Μορφοποίηση Δικτύου Ειδικών		▪		▪		▪
Προβολή & Διάχυση Καλών Πρακτικών	▪	▪		▪	▪	
Επαναχρησιμοποίηση Πηγών	▪	▪	▪	▪	▪	
Διαμοιρασμός Γνώσης	▪	▪	▪	▪	▪	▪
<b>Λεοντολογία</b>						
Αναγνωρισιμότητα	▪	▪	▪	▪	▪	
Αλτρουισμός	▪	▪	▪	▪	▪	
Κοινές Αξίες/Οράματα/Στόχοι		▪	▪	▪		▪

## 1.3 Παράγοντες Επιτυχίας

Τίτλος	Περιγραφή
<b>Διαχείριση</b>	<p>Παράγοντες που επηρεάζουν την λειτουργία μιας κοινότητας είναι η διευκόλυνση (facilitation), ο έλεγχος (moderation) ή η επίσημη επίβλεψη από τον οργανισμό (organizational formal supervision).</p> <p>Στοιχεία:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Αποδοτική και ικανή διευκόλυνση από έμπειρους και με δεξιότητες facilitator με την υποστήριξη ειδικών του τομέα.</li> <li>✓ Καθαροί λειτουργικοί κανόνες, νόρμες συμπεριφοράς και ενεργός έλεγχος ώστε να διατηρηθεί η επικοινωνία και η δημιουργία του περιεχομένου.</li> <li>✓ Αποδοτική κατανομή ρόλων και παρακολούθησης καλών και κακών πρακτικών σε στόχο την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής, της ευελιξίας και της ανταμοιβής των μελών.</li> </ul>



<b>Τεχνολογία</b>	<p>Οι ΤΠΕ παρέχουν την υποδομή και το περιβάλλον στο οποίο το «οικοσύστημα» της κοινότητας θα αναπτυχθεί.</p> <p>Στοιχεία:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Σύστημα εγγραφής χρήστη με προφίλ και χαρακτηριστικά κοινωνικής δικτύωσης.</li><li>✓ Υποδομές ασφάλειας &amp; ιδιωτικότητας που θα εγγυάται ασφαλή επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών.</li><li>✓ Σύστημα διαχείρισης ρόλων και επίπεδα ασφαλείας ανάλογα των εργασιών που ανατίθενται στους χρήστες.</li><li>✓ Push-pull μηχανισμοί, για την διατήρηση ενός βασικού επιπέδου νορμών συμπεριφοράς.</li><li>✓ Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου (CMS), για την διαχείριση πληροφοριών και διεργασιών σε ένα δυναμικό και ευέλικτο τρόπο, με αποδοτική αναζήτηση και φίλτρα.</li><li>✓ Ευχρηστία του user-interface.</li><li>✓ Προσομοίωση της face-to-face επικοινωνίας με τηλεδιάσκεψη.</li><li>✓ 24/7 αξιοπιστία και διαθεσιμότητα της τεχνολογικής υποδομής.</li></ul>
<b>Λειτουργία</b>	<p>Η κατηγορία αυτή σχετίζεται κυρίως με την φάση ωρίμανσης και διατήρησης της κοινότητας και βασίζεται κυρίως στην ποιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών.</p> <p>Στοιχεία:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Ασφάλεια και εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών και καλλιέργεια της αίσθησης του «ανοίκειν».</li><li>✓ Ενδυνάμωση των κοινών αξιών/στόχων/αντιλήψεων.</li><li>✓ Netiquette αποδοχή από τα μέλη.</li><li>✓ Ανάπτυξη αμοιβαιότητας/κοινωνικότητας/εμπιστοσύνης.</li><li>✓ Αποδοτική υποστήριξη χρηστών.</li><li>✓ Καθαρή διατύπωση υπό-στόχων βάση του στρατηγικού στόχου της κοινότητας.</li><li>✓ Ισορροπία ανάμεσα σε τυπικές και μη τυπικές διαδικασίες με πλουραλισμό και ρυθμό στις δραστηριότητες της κοινότητας.</li><li>✓ Μηχανισμοί αξιολόγησης της κοινότητας με διάχυση των δραστηριοτήτων και δημόσια επιβράβευση των συνεργατικών δράσεων.</li><li>✓ Κανονικότητα στις δραστηριότητες επικοινωνίας με έμφαση στη χαρά της επικοινωνίας.</li><li>✓ Face-to-face συναντήσεις και εκδηλώσεις.</li></ul>
<b>Μάθηση &amp; Διαμορφασμός Γνώσης</b>	<p>Στα εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα, οι μαθησιακές διαδικασίες δομούνται ώστε να προάγουν την διαπραγμάτευση γνώσης ανάμεσα στους μαθητευόμενους με στόχο την δημιουργία νέου σώματος γνώσης.</p> <p>Στοιχεία:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Ικανός χρόνος για την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς αποτελεί προστιθέμενη αξία για την κοινότητα.</li><li>✓ Καλώς ορισμένο γνωσιακό τομέα.</li><li>✓ Ενεργή συμμετοχή με χαμηλό βαθμό lurking.</li><li>✓ Member παλμός, ευθυγράμμιση και ευαισθητοποίηση των μελών</li><li>✓ Ανταγωνιστικές δραστηριότητες για παραγωγή τεχνουργημάτων, βάση των στόχων της κοινότητας με διάλογο που έχει νόημα.</li><li>✓ Σχεδίαση με στόχο την ισορροπία μεταξύ “learning to be” και “learning about”.</li><li>✓ Κοινή αίσθηση απόκρισης απέναντι στις δραστηριότητες της κοινότητας.</li><li>✓ Αντίληψη από τα μέλη της γνώσης ως κοινής αξίας.</li></ul>
<b>Περιεχόμενο</b>	<p>Δεν είναι μόνο το περιεχόμενο στο Διαδίκτυο σημαντικό (“content is the king”), αλλά και ο τρόπος που το περιεχόμενο παράγεται, καταναλώνεται και παρουσιάζεται.</p>



Στοιχεία:

- ✓ Ακεραιότητα και αυθεντικότητα της πληροφορίας μέσω διαχείρισης της ροής εργασίας και τακτικής τροφοδότησης από εξωτερικούς ειδικούς.
- ✓ Αξία και συνάφεια με το τομέα και την πρακτική της κοινότητας.
- ✓ Επάρκεια πηγών: τα μέλη της κοινότητας πρέπει να έχουν πολλαπλές πηγές πληροφοριών για αντικειμενικότερη οπτική των πραγμάτων.
- ✓ Πολυμεσικά γνωστικά αντικείμενα και πολυτροπική αναπαράσταση της πληροφορίας.
- ✓ Web design βάση των αναγκών των χρηστών ακολουθώντας ειδικές προδιαγραφές..

## 1.4 Εμπόδια/Παράγοντες Αποτυχίας

Κατηγορία: **Σχεδίαση/Οργάνωση/Λειτουργία**

Στοιχεία

- Ανεπαρκής σχεδίαση και ανάπτυξη τεχνολογικής υποδομής, υπηρεσιών και υποστήριξης.
- Η ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου χρειάζεται χρόνο, ενώ συνήθως το Διαδίκτυο ευνοεί βραχυπρόθεσμες συνδέσεις.
- Δεν υπάρχει μετρική αξιολόγησης για την φάση σχεδίασης μιας ΔΚΠ, λόγω έλλειψης συγκεκριμένης μεθοδολογίας σχεδίασης.
- Χαμηλό ενδιαφέρον λόγω κακής σχεδίασης, έλλειψης στόχων και κοινών αξιών.
- Συγκεκριμένη/αδιευκρίνιστη πρακτική.
- Έλλειψη μιας ομάδας πυρήνα με ρόλο παρακινήτη για τα άλλα μέλη που θα παράγει μια κρίσιμη μάζα περιεχομένου και συνεργατικών δραστηριοτήτων.
- Ανεπαρκής ροή πληροφορίας.
- Μείωση συνεκτικότητας με το χρόνο.

Κατηγορία: **Προσωπική**

Στοιχεία

- Έλλειψη χρόνου για ένα μέλος να εμπλακεί σε διάφορες δραστηριότητες.
- Πολιτισμικές διαφοροποιήσεις.
- Έλλειψη κινήτρων, χαμηλή επαγγελματική αυτοπεποίθηση, ταπεινότητα, ιδιαιτερότητες χαρακτήρα, χαμηλή αυτό-εκτίμηση.
- Υψηλό επίπεδο ανταγωνισμού.
- Αντίσταση στη καινοτομία και τη χρήση νέων πρακτικών και μεθόδων.  
Μικρές ψηφιακές δεξιότητες.
- Αποκλίσεις στην κοινή κατανόηση των πραγμάτων.
- Τα μέλη δεν είναι εξοικειωμένα με τον διαμοιρασμό γνώσης.

Κατηγορία: **Επικοινωνία**

Στοιχεία

- Έλλειψη επικοινωνιακών νορμών.
- Ανεπαρκή εργαλεία επικοινωνίας.
- Χαμηλό face-to-face επίπεδο επικοινωνίας.
- Υψηλός βαθμός περιφερειακών μελών (lurkers).
- Ασύγχρονη επικοινωνία χωρίς επαρκή έλεγχο.
- Δύσκολη η επίτευξη αισθήματος εμπιστοσύνης σε εικονικά περιβάλλοντα..
- Έλλειψη μη λεκτικής επικοινωνίας.
- Η έλλειψη διαπροσωπικών συνδέσεων οδηγεί σε ένα τυπικό μοντέλο επικοινωνίας, ανεπαρκές να παράγει αναστοχασμό, σύγκρουση και κοινωνική μάθηση.

Κατηγορία: **Ανοικτά Θεωρητικά Ζητήματα**

Στοιχεία

- Η αρχική θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Wenger είναι μια περιγραφική, μεσαίου επιπέδου θεωρία και όχι μια κανονιστική/ρυθμιστική θεωρία. Με συνέπεια, να μην μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός σχεδίασης για την



ανάπτυξη μιας ΔΚΠ.

- Η χρήση της θεωρίας του Wenger για οργανωσιακό μετασχηματισμό μπορεί να οδηγήσει σε παράδοξο με παρενέργειες για την συνοχή της κοινότητας, διότι στηρίζεται με μη τυπικές, μη ιεραρχικές κοινές δομές που πρέπει να εφαρμοσθούν σε ένα τυπικά δομημένο οργανισμό.
  - Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός για την μάθηση στην κοινότητα πρέπει να ισορροπεί μεταξύ μιας μεσαίου επιπέδου θεωρίας και κανονιστικών μοντέλων προσωπικής μάθησης σε μικρό-επίπεδο.
-



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 - Ερωτηματολόγια

### 2.1 Συγκεντρωτικό Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε με Google Docs και διανεμήθηκε στους φοιτητές/τριες ως link στην ηλεκτρονική δνση:

<https://docs.google.com/forms/d/1G6vGrVLkMUM4ZyaBvAGPheUmHbUNEJBgdnP385KHHrc/viewform>.

### Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης eΚΠΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ Β' ΦΑΣΗΣ "ΠΡ-Β5 Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού  
για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση"  
Χειμερινό Εξάμηνο 2011-12

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: Επίκουρος Καθηγητής Αλιβίζος Σοφός  
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Απόστολος Κώστας, Υπ. Διδάκτορας

Καθόλου=1, Ελάχιστα=2, Μέτρια=3, Αρκετά=4, Πολύ=5

#### A. ΦΥΛΟ;

ΑΝΔΡΑΣ / ΓΥΝΑΙΚΑ

#### B. Πόσο σημαντικό ήταν για εσάς να νοιώθετε πως "ανήκετε" στην κοινότητα της eΚΠΑ;

- Μου ήταν αδιάφορο
- Καθόλου σημαντικό
- Όχι πολύ σημαντικό
- Κάπως σημαντικό
- Σημαντικό
- Πολύ σημαντικό

#### Γ. Θεωρείτε τον εαυτό σας ενεργό μέλος της eΚΠΑ;

ΝΑΙ / ΟΧΙ

1. Κάνοντας μια σύγκριση ανάμεσα σε μια πρακτική άσκηση που παρέχει στήριξη στους φοιτητές μέσω ηλεκτρονικής κοινότητας όπως η eΚΠΑ και σε μια άλλη πρακτική άσκηση που δεν παρέχει στήριξη, θεωρείτε πως η συγκεκριμένη πρακτική άσκηση ήταν:

- Ενδιαφέρουσα
- Χρήσιμη
- Δύσκολη
- Διαφορετική
- Απαιτητική
- Αποτελεσματική
- Χρονοβόρα
- Άλλο: [περιγράψτε ...]

#### 2. Θεωρείτε πως τα μέλη της eΚΠΑ:

- Συνεργάστηκαν [1 2 3 4 5]



- Αλληλο-υποστηρίχθηκαν [1 2 3 4 5]
- Ανέπτυξαν μια κοινή αντίληψη περί πρακτικής και σχολείου [1 2 3 4 5]
- Συμμετείχαν ενεργά στην κοινότητα [1 2 3 4 5]
- Διαμοίρασαν πληροφορίες μεταξύ τους [1 2 3 4 5]
- Ανέπτυξαν αίσθηση «του ανοίκειν» σε μια κοινότητα [1 2 3 4 5]

**3. Πόσες ώρες κατά μ.ο. την εβδομάδα, κάνατε χρήση της eΚΠΑ;**

- Από 1 έως 3 ώρες
- Από 3 έως 5 ώρες
- Περισσότερο από 5 ώρες
- Άλλο: [περιγράψτε ...]

**4. Είχατε σημαντικά προβλήματα στην εξοικείωση σας με τη χρήση της eΚΠΑ;**

[1 2 3 4 5]

4.1 Αν ναι, αναφέρατε τα σημαντικότερα προβλήματα.

**5. Θεωρείτε πως απαιτούνται εξειδικευμένες δεξιότητες και γνώσεις στις ΤΠΕ για μια επιτυχημένη συμμετοχή σε μια κοινότητα όπως η eΚΠΑ;**

[1 2 3 4 5]

5.1 Αν ναι, αναφέρατε τις 3 σημαντικότερες.

**6. Περιγράψτε τα 3 σημαντικότερα, κατά την άποψη σας, θετικά και αρνητικά στοιχεία στη λειτουργία της eΚΠΑ.**

**7. Πόσο χρήσιμα κρίνετε τα εργαλεία της eΚΠΑ για τη ΦΑΣΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ των πρακτικών;**

- FORUM [1 2 3 4 5]
- LINKS [1 2 3 4 5]
- VIDEO [1 2 3 4 5]
- PHOTOS [1 2 3 4 5]
- BLOG [1 2 3 4 5]
- FILES [1 2 3 4 5]
- MY PROFILE [1 2 3 4 5]
- GROUP CHAT [1 2 3 4 5]
- COMMENTS [1 2 3 4 5]
- TAGGING [1 2 3 4 5]
- IDEAS [1 2 3 4 5]
- MEMBERS [1 2 3 4 5]

**8. Πόσο χρήσιμα κρίνετε τα εργαλεία της eΚΠΑ για τη ΦΑΣΗ ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ των πρακτικών;**

- FORUM [1 2 3 4 5]
- LINKS [1 2 3 4 5]
- VIDEO [1 2 3 4 5]
- PHOTOS [1 2 3 4 5]
- BLOG [1 2 3 4 5]
- FILES [1 2 3 4 5]
- MY PROFILE [1 2 3 4 5]
- GROUP CHAT [1 2 3 4 5]
- COMMENTS [1 2 3 4 5]
- TAGGING [1 2 3 4 5]
- IDEAS [1 2 3 4 5]
- MEMBERS [1 2 3 4 5]

**9. Πόσο χρήσιμα κρίνετε τα εργαλεία της eΚΠΑ για τη ΦΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ των πρακτικών;**

- FORUM [1 2 3 4 5]
- LINKS [1 2 3 4 5]
- VIDEO [1 2 3 4 5]
- PHOTOS [1 2 3 4 5]
- BLOG [1 2 3 4 5]





- FILES [1 2 3 4 5]
- MY PROFILE [1 2 3 4 5]
- GROUP CHAT [1 2 3 4 5]
- COMMENTS [1 2 3 4 5]
- TAGGING [1 2 3 4 5]
- IDEAS [1 2 3 4 5]
- MEMBERS [1 2 3 4 5]

**10. Κατά την διάρκεια της πρακτικής σας, αναζητήσατε πληροφορίες, σχετικά με θέματα που αφορούσαν την πρακτική άσκηση:**

- Μέσα από την eΚΠΑ [1 2 3 4 5]
- Από άλλους φοιτητές (δια ζώσης, email, τηλέφωνο) [1 2 3 4 5]
- Από τον καθηγητή και τους βοηθούς (δια ζώσης, email, τηλέφωνο) [1 2 3 4 5]
- Από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς (δια ζώσης, email, τηλέφωνο) [1 2 3 4 5]
- Από τον διαχειριστή της eΚΠΑ (δια ζώσης, email, τηλέφωνο) [1 2 3 4 5]
- Από τον Οδηγό Πρακτικής Άσκησης [1 2 3 4 5]

**11. Σε ποιο βαθμό, κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις, αντιστοιχεί σε οφέλη που αποκομίζατε από την συμμετοχή σας στην eΚΠΑ:**

- Κατανόησα καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος [1 2 3 4 5]
- Ενημερώθηκα για θέματα που αφορούσαν την φάση παρακολούθησης [1 2 3 4 5]
- Αποσαφήνισα απορίες που αφορούσαν την φάση των μικροδιδασκαλιών [1 2 3 4 5]
- Ενημερώθηκα και προετοιμάστηκα για την διδασκαλία μου στο σχολείο [1 2 3 4 5]
- Βελτίωσα την διδακτική και παιδαγωγική πρακτική μου [1 2 3 4 5]
- Βοηθήθηκα σε προβλήματα που αντιμετώπισα στην πρακτική μου άσκηση [1 2 3 4 5]
- Βρήκα ηθική και συναισθηματική στήριξη [1 2 3 4 5]
- Αντάλλαξα ιδέες, εμπειρίες και πληροφορίες με τους συμφοιτητές μου [1 2 3 4 5]
- Επικοινωνήσα καλύτερα με τους συμφοιτητές μου, το διδάσκοντα και τους συνεργάτες [1 2 3 4 5]
- Οργάνωσα καλύτερα την δουλειά μου καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής [1 2 3 4 5]
- Βρήκα πληροφορίες και υλικό για να βελτιώσω τη τελική διδασκαλία μου [1 2 3 4 5]

**12. Ποια επίδραση είχε η eΚΠΑ και οι υπηρεσίες της στο τρόπο που οργανώσατε την πρακτική σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας με αναφορά σε κάθε μια από τις 3 φάσεις των πρακτικών: 1) Παρακολούθηση, 2) Μικροδιδασκαλία, 3) Διδασκαλία.**

**13. Αξιολογήστε τις παρακάτω δηλώσεις:**

- Η συμμετοχή σε μια ηλεκτρονική κοινότητα πλεονεκτεί έναντι παραδοσιακών τρόπων επικοινωνίας και συνεργασίας [1 2 3 4 5]
- Οι φοιτητές είναι πρόθυμοι να διαμοιραστούν τις ιδέες, τις εμπειρίες και τις πρακτικές τους με άλλους συναδέλφους τους στα πλαίσια μιας ηλεκτρονικής κοινότητας [1 2 3 4 5]
- Κατά τη διάρκεια της πρακτικής, η συμβουλευτική προς τους φοιτητές από τον διδάσκοντα (και τους συνεργάτες) είναι χρησιμότερο να παρέχεται δια ζώσης [1 2 3 4 5]
- Θα ήταν χρήσιμο για τους φοιτητές η λειτουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας όπως η eΚΠΑ καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών [1 2 3 4 5]
- Κατά τη διάρκεια της πρακτικής, η συμβουλευτική προς τους φοιτητές από τον διδάσκοντα (και τους συνεργάτες) είναι χρησιμότερο να παρέχεται μέσα από την ηλεκτρονική κοινότητα [1 2 3 4 5]

**14. Το στοχαστικό μοντέλο πρακτικής άσκησης των τριών φάσεων (που διευκολύνθηκε μέσω της eΚΠΑ) σας βοήθησε στο σχεδιασμό της διδασκαλίας σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας με αναφορά σε κάθε μια από τις 3 φάσεις των πρακτικών: 1) Παρακολούθηση, 2) Μικροδιδασκαλία, 3) Διδασκαλία.**

**15. Το στοχαστικό μοντέλο πρακτικής άσκησης των τριών φάσεων (που διευκολύνθηκε μέσω της eΚΠΑ) σας βοήθησε στο να θεωρήσετε εκ νέου το ρόλο σας ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί; Αν ναι, σε ποια σημεία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας με αναφορά σε κάθε μια από τις 3 φάσεις των πρακτικών: 1) Παρακολούθηση, 2) Μικροδιδασκαλία, 3) Διδασκαλία.**



## 2.2 TRACK

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε με Google Docs και διανεμήθηκε στους φοιτητές/τριες ως link στην ηλεκτρονική δνση:

[https://docs.google.com/forms/d/1D-64INzS3bXFMFCnmBUc-juh\\_dIKS0evAWS3DrZ6LOA/viewform#start=openform](https://docs.google.com/forms/d/1D-64INzS3bXFMFCnmBUc-juh_dIKS0evAWS3DrZ6LOA/viewform#start=openform).

### Ερωτηματολόγιο Μέτρησης TRACK

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ Β' ΦΑΣΗΣ "ΠΡ-Β5 Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού  
για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση"  
Χειμερινό Εξάμηνο 2011-12

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: Επίκουρος Καθηγητής Αλιβίζος Σοφός  
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Απόστολος Κώστας, Υπ. Διδάκτορας

Επιλέξτε: Καθόλου=1, Ελάχιστα=2, Μέτρια=3, Αρκετά=4, Πολύ=5

#### TK (Technology Knowledge)

1. Γνωρίζω πώς να λύνω τεχνικά προβλήματα [1 2 3 4 5]
2. Μαθαίνω εύκολα για την τεχνολογία [1 2 3 4 5]
3. Ενημερώνομαι για τις νέες τεχνολογίες [1 2 3 4 5]
4. Συχνά πειραματίζομαι με τη τεχνολογία [1 2 3 4 5]
5. Γνωρίζω αρκετές διαφορετικές τεχνολογίες [1 2 3 4 5]
6. Έχω τις δεξιότητες που απαιτούνται για χρήση της τεχνολογίας [1 2 3 4 5]
7. Είχα αρκετές ευκαιρίες να δουλέψω με διαφορετικές τεχνολογίες [1 2 3 4 5]

#### CK (Content Knowledge)

##### Μαθηματικά

8. Έχω αρκετές γνώσεις στα μαθηματικά [1 2 3 4 5]
9. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ένα μαθηματικό τρόπο σκέψης [1 2 3 4 5]
10. Έχω διαφορετικούς τρόπους για να κατανοώ τα μαθηματικά [1 2 3 4 5]

##### Κοινωνικές Επιστήμες

11. Έχω αρκετές γνώσεις στις κοινωνικές επιστήμες [1 2 3 4 5]
12. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ένα ιστορικό τρόπο σκέψης [1 2 3 4 5] [1 2 3 4 5]
13. Έχω διαφορετικούς τρόπους για να κατανοώ τις κοινωνικές επιστήμες

##### Φυσικές Επιστήμες

14. Έχω αρκετές γνώσεις στις φυσικές επιστήμες [1 2 3 4 5]
15. Μπορώ να χρησιμοποιήσω έναν επιστημονικό τρόπο σκέψης [1 2 3 4 5]



16. Έχω διαφορετικούς τρόπους για να κατανοώ τις φυσικές επιστήμες [1 2 3 4 5]

#### Λογοτεχνία/Γλώσσα

17. Έχω αρκετές γνώσεις στη λογοτεχνία/γλώσσα [1 2 3 4 5] [1 2 3 4 5]  
18. Μπορώ να χρησιμοποιήσω έναν λογοτεχνικό τρόπο σκέψης  
19. Έχω διαφορετικούς τρόπους για να κατανοώ τη λογοτεχνία/γλώσσα [1 2 3 4 5]

#### PK (Pedagogical Knowledge)

20. Γνωρίζω πώς να αξιολογώ την απόδοση του μαθητή στη τάξη [1 2 3 4 5]  
21. Μπορώ να προσαρμόσω την διδασκαλία μου στη βάση του τι κατανοούν ή όχι οι μαθητές [1 2 3 4 5]  
22. Μπορώ να προσαρμόσω το στυλ διδασκαλίας μου για διαφορετικούς μαθητές [1 2 3 4 5]  
23. Μπορώ να προσαρμόσω την μάθηση των μαθητών με πολλούς τρόπους [1 2 3 4 5]  
24. Μπορώ να προσαρμόσω ένα ευρύ φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων στην τάξη (συνεργατική μάθηση, άμεση διδασκαλία, διερευνητική μάθηση, διδασκαλία με project, κ.λ.π.) [1 2 3 4 5]  
25. Μου είναι οικίες οι αντιλήψεις και οι παρανοήσεις των μαθητών [1 2 3 4 5]  
26. Γνωρίζω πώς να οργανώσω και διατηρήσω την διαχείριση της τάξης [1 2 3 4 5]

#### PCK (Pedagogical Content Knowledge)

27. Γνωρίζω πώς να επιλέγω αποδοτικές διδακτικές προσεγγίσεις για να καθοδηγώ την σκέψη και την μάθηση των μαθητών στα μαθηματικά [1 2 3 4 5]  
28. Γνωρίζω πώς να επιλέγω αποδοτικές διδακτικές προσεγγίσεις για να καθοδηγώ την σκέψη και την μάθηση των μαθητών στη λογοτεχνία/γλώσσα [1 2 3 4 5]  
29. Γνωρίζω πώς να επιλέγω αποδοτικές διδακτικές προσεγγίσεις για να καθοδηγώ την σκέψη και την μάθηση των μαθητών στις φυσικές επιστήμες [1 2 3 4 5]  
30. Γνωρίζω πώς να επιλέγω αποδοτικές διδακτικές προσεγγίσεις για να καθοδηγώ την σκέψη και την μάθηση των μαθητών στις κοινωνικές επιστήμες. [1 2 3 4 5]

#### TCK (Technology Content Knowledge)

31. Γνωρίζω ποιες τεχνολογίες μπορώ να χρησιμοποιήσω για την κατανόηση και τη διεξαγωγή του μαθήματος των μαθηματικών [1 2 3 4 5]  
32. Γνωρίζω ποιες τεχνολογίες μπορώ να χρησιμοποιήσω για την κατανόηση και τη διεξαγωγή του μαθήματος της λογοτεχνίας/γλώσσας [1 2 3 4 5]  
33. Γνωρίζω ποιες τεχνολογίες μπορώ να χρησιμοποιήσω για την κατανόηση και τη διεξαγωγή του μαθήματος των φυσικών επιστημών [1 2 3 4 5]  
34. Γνωρίζω ποιες τεχνολογίες μπορώ να χρησιμοποιήσω για την κατανόηση και τη διεξαγωγή του μαθήματος των κοινωνικών επιστημών [1 2 3 4 5]

#### TPK (Technology Pedagogy Knowledge)

35. Μπορώ να επιλέξω τεχνολογίες που εμπλουτίζουν την διδακτική προσέγγιση σε ένα μάθημα [1 2 3 4 5]  
36. Μπορώ να επιλέξω τεχνολογίες που εμπλουτίζουν την διαδικασία της μάθησης για τους μαθητές [1 2 3 4 5]  
37. Το πρόγραμμα σπουδών μου με έχει κάνει να σκέφτομαι πιο βαθιά πως η τεχνολογία μπορεί να επηρεάσει τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιώ στην τάξη [1 2 3 4 5]  
38. Σκέφτομαι κριτικά πως θα χρησιμοποιήσω την τεχνολογία στη τάξη [1 2 3 4 5]



39. Μπορώ να προσαρμόσω τη χρήση των τεχνολογιών που διδάσκομαι σε διαφορετικές διδακτικές δραστηριότητες [1 2 3 4 5]

#### TPACK (Technology Pedagogy and Content Knowledge)

40. Μπορώ να διδάξω μαθήματα που αποδοτικά συνδυάζουν μαθηματικά, τεχνολογίες και διδακτικές προσεγγίσεις [1 2 3 4 5]
41. Μπορώ να διδάξω μαθήματα που αποδοτικά συνδυάζουν λογοτεχνία/γλώσσα, τεχνολογίες και διδακτικές προσεγγίσεις [1 2 3 4 5]
42. Μπορώ να διδάξω μαθήματα που αποδοτικά συνδυάζουν φυσικές επιστήμες, τεχνολογίες και διδακτικές προσεγγίσεις [1 2 3 4 5]
43. Μπορώ να διδάξω μαθήματα που αποδοτικά συνδυάζουν κοινωνικές επιστήμες, τεχνολογίες και διδακτικές προσεγγίσεις [1 2 3 4 5]
44. Μπορώ να επιλέξω να χρησιμοποιήσω τεχνολογίες στη τάξη που εμπλουτίζουν τι διδάσκω, πως το διδάσκω και τι μαθαίνουν οι μαθητές [1 2 3 4 5]
45. Μπορώ να χρησιμοποιήσω στη τάξη στρατηγικές που συνδυάζουν περιεχόμενο, τεχνολογίες και διδακτικές προσεγγίσεις που έμαθα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου [1 2 3 4 5]
46. Μπορώ να πρωτοστατήσω στο να βοηθήσω συναδέλφους στο συντονισμό της χρήσης περιεχομένου, τεχνολογιών και διδακτικών προσεγγίσεων στο σχολείο [1 2 3 4 5]
47. Μπορώ να επιλέξω τεχνολογίες που εμπλουτίζουν το περιεχόμενο για ένα μάθημα [1 2 3 4 5]

## 2.3 ΙΕΡΤΡ

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε με Google Docs και διανεμήθηκε στους φοιτητές/τριες ως link στην ηλεκτρονική δνση:

<https://docs.google.com/forms/d/1gzexZUaaYbAliHcFTjoegfkGFSPj7ke4EqpkDieDyxc/viewform>.

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ & ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ Β' ΦΑΣΗΣ "ΠΡ-Β5 Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση"  
Χειμερινό Εξάμηνο 2011-12

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: Επίκουρος Καθηγητής Αλιβίζος Σοφός  
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Απόστολος Κώστας, Υπ. Διδάκτορας

#### ΟΔΗΓΙΕΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που σχετίζονται με τις εμπειρίες σας από τις πρακτικές ασκήσεις. Στόχος είναι να αξιολογηθούν διάφορες διαστάσεις που σχετίζονται με τις γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά την περίοδο της πρακτικής άσκησης και τον τρόπο που βιώσατε την πρακτική άσκηση. Οι διαστάσεις ποικίλουν μεταξύ πεδίων που σχετίζονται με την επίβλεψη, τις δεξιότητες και τις πρακτικές που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων. Οι απαντήσεις κυμαίνονται μεταξύ του 1 και του 5. Κάθε τιμή αντιπροσωπεύει τους βαθμούς συμφωνίας σας



αναφορικά με τις δηλώσεις που παρουσιάζονται. Για να απαντήσετε στις κλειστές ερωτήσεις πρέπει να λάβετε υπόψη την ακόλουθη κλίμακα:

1. Πλήρης διαφωνία/ Ποτέ αλήθεια
2. Μερική διαφωνία/ Σπανίως αλήθεια
3. Μερική συμφωνία, μερική διαφωνία/ μερικές φορές αλήθεια, μερικές φορές όχι
4. Μερική συμφωνία/ Συνήθως αλήθεια
5. Πλήρης συμφωνία/ Πάντα αλήθεια

Σας παρακαλούμε να σκεφτείτε προσεχτικά πριν απαντήσετε και να προσπαθήσετε να είστε όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς στις απαντήσεις σας. Εάν το κρίνετε απαραίτητο σας παρακαλούμε να προσθέσετε και τα δικά σας σχόλια για οποιαδήποτε διάσταση δεν καλύπτεται από το ερωτηματολόγιο.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Η πρακτική άσκηση απαιτεί πολλή γραφειοκρατική εργασία που πρέπει να πραγματοποιήσω (π.χ. έγγραφα για το σχολείο και την πρακτική, συγγραφή περιλήψεων, ανάγνωση εγγράφων και νομοθεσίας κλπ) η οποία αποτελεί επιπλέον φόρτο εργασίας στην πρακτική άσκηση [1 2 3 4 5]
2. Αισθάνομαι σαν πραγματικός δάσκαλος/α [1 2 3 4 5]
3. Η πρακτική μου άσκηση παρακολούθηθηκε στενά από τον επιβλέποντά μου (μέλος ΔΕΠ) [1 2 3 4 5]
4. Μαθαίνω τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να είμαι ικανός εκπαιδευτικός [1 2 3 4 5]
5. Η πρακτική άσκηση είχε θετική επίδραση στην αυτοεκτίμησή μου (περισσότερη σιγουριά, μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση ..) [1 2 3 4 5]
6. Η συνεργασία/ επαφή με περισσότερο έμπειρους δασκάλους είχε σημαντικό ρόλο για την μάθησή μου [1 2 3 4 5]
7. Ο επιβλέπωντάς μου υπήρξε σημαντική πηγή ψυχολογικής υποστήριξης [1 2 3 4 5]
8. Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεών μου στην καθημερινή διδακτική πρακτική [1 2 3 4 5]
9. Η μετάβαση στη σχολική μονάδα κάθε μέρα είναι πηγή άγχους και δυσκολιών [1 2 3 4 5]
- 10.Α. Είμαι πλήρως ευχαριστημένος από τον τρόπο που τα παρακάτω ορίστηκαν και εξηγήθηκαν οι στόχοι της πρακτικής άσκησης [1 2 3 4 5]
- 10.Β Είμαι πλήρως ευχαριστημένος από τον τρόπο που τα παρακάτω ορίστηκε και εξηγήθηκε ο τρόπος αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης [1 2 3 4 5]
11. Θεωρώ πως μου ανατέθηκε η χειρότερη/δυσκολότερη τάξη στο σχολείο [1 2 3 4 5]
12. Δεν είμαι ευχαριστημένος με την έλλειψη υποστήριξης της ατομικής πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό της τάξης [1 2 3 4 5]
13. Η πρακτική άσκηση μου δημιούργησε αυξημένη φυσική κόπωση [1 2 3 4 5]
14. Δυσκολεύομαι να μάθω/κατανοήσω το ήθος/οργανόγραμμα της τάξης/σχολικής μονάδας [1 2 3 4 5]
15. Εάν μπορούσα να γυρίσω στο παρελθόν θα επέλεγα κάποιο διαφορετικό επάγγελμα [1 2 3 4 5]
16. Αισθάνομαι ότι οι δραστηριότητες μου στην πρακτική άσκηση υπόκεινται σε υπερβολικά μεγάλο έλεγχο από τους επιβλέποντές μου [1 2 3 4 5]
17. Είναι πολύ δύσκολη η εργασία σε ομάδες στη τάξη/σχολική μονάδα που τοποθετήθηκα [1 2 3 4 5]
18. Η πρακτική άσκηση μου έδειξε ότι δεν έχω τα προσόντα για να γίνω εκπαιδευτικός [1 2 3 4 5]



19. Υπάρχει καλή συνεργασία/επικοινωνία μεταξύ του επιβλέποντα από το Πανεπιστήμιο και του συνεργαζόμενου εκπαιδευτικού της τάξης [1 2 3 4 5]
20. Η συνεργασία με τους συμφοιτητές μου ήταν ένα σημαντικό στοιχείο για την μαθησιακή διαδικασία [1 2 3 4 5]
21. Είμαι ικανοποιημένος με τους πόρους που μου παρέχει η σχολική μονάδα προκειμένου να διενεργήσω όλες τις προγραμματισμένες δραστηριότητές μου [1 2 3 4 5]
22. Αναγκάστηκα να πάρω κάποια φαρμακευτική αγωγή προκειμένου να μπορέσω να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις/πίεση της πρακτικής άσκησης [1 2 3 4 5]
23. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας με αντιμετωπίζουν ως (μελλοντικό) συνάδελφο [1 2 3 4 5]
24. Εάν μπορούσα θα επέλεγα άλλη σχολική μονάδα για να διενεργήσω την πρακτική μου άσκηση [1 2 3 4 5]
25. Δεν έχω την κατάλληλη υποστήριξη από τον επιβλέποντά μου σε ότι αφορά την μεθοδολογία (πχ. Υπόδειξη βιβλιογραφίας, πηγές, πρακτικές συμβουλές κλπ) [1 2 3 4 5]
26. Αισθάνομαι ότι η πρακτική άσκηση είναι σημαντικό συμπλήρωμα των θεωρητικών γνώσεων που έλαβα από τις σπουδές μου [1 2 3 4 5]
27. Αισθάνομαι συχνά ένταση και άγχος κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης [1 2 3 4 5]
28. Αισθάνομαι ευπρόσδεκτος στη σχολική μονάδα της πρακτικής μου άσκησης [1 2 3 4 5]
29. Θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερο να «επενδύσω» σε άλλες σπουδές [1 2 3 4 5]
30. Ο επιβλέποντάς μου αποτελεί σημαντική πηγή/αναφορά για την επαγγελματική μου εξέλιξη [1 2 3 4 5]
31. Αντιμετωπίζω δυσκολίες με το πρόγραμμά μου στη σχολική μονάδα (πχ. Πολύ στενό πλαίσιο, πολλός κενός χρόνος, δυσκολία μετάβασης κλπ) [1 2 3 4 5]
32. Πιστεύω ότι θα μπορούσα να κερδίσω περισσότερα παρακολουθώντας μαθήματα στο πανεπιστήμιο από ότι με την πρακτική άσκηση [1 2 3 4 5]
33. Η πρακτική άσκηση βελτίωσε τις κοινωνικές μου δεξιότητες [1 2 3 4 5]
- 34.Α Πιστεύω ότι αυτό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να με ολοκληρώσει: Προσωπικά [1 2 3 4 5]
- 34.Β Πιστεύω ότι αυτό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να με ολοκληρώσει: Επαγγελματικά [1 2 3 4 5]
- 34.Γ Πιστεύω ότι αυτό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να με ολοκληρώσει: Σε επίπεδο τρόπου ζωής [1 2 3 4 5]
- 34.Δ Πιστεύω ότι αυτό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να με ολοκληρώσει: Κοινωνικά (πρεστίς) [1 2 3 4 5]
- 34.Ε Πιστεύω ότι αυτό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να με ολοκληρώσει: Οικονομικά [1 2 3 4 5]
- 34.ΣΤ Πιστεύω ότι αυτό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να με ολοκληρώσει: Άλλο [1 2 3 4 5]
35. Αισθάνομαι ότι στη σχολική μονάδα μου ο εκπαιδευόμενος φοιτητής έχει λιγότερο κύρος [1 2 3 4 5]
36. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να συνεχίσω τις σπουδές μου (πχ. Εξειδίκευση, μεταπτυχιακά κλπ)
37. Έχω αναπτύξει καλή σχέση με τους μαθητές μου [1 2 3 4 5]
38. Πιστεύω ότι η εκπαίδευση που μου παρείχε το πανεπιστήμιο μέχρι τώρα με έχει προετοιμάσει ικανοποιητικά για τις απαιτήσεις της πρακτικής άσκησης [1 2 3 4 5]
39. Μου λείπει η επαφή με σημαντικά για τη ζωή μου άτομα (πχ οικογένεια, φίλους κλπ) [1 2 3 4 5]
40. Πιστεύω ότι αρχίζω να γίνομαι ικανός εκπαιδευτικός [1 2 3 4 5]
41. Η πρακτική άσκηση με εξαντλεί ψυχολογικά [1 2 3 4 5]
42. Εάν μπορούσα να γυρίσω στο παρελθόν θα είχα επιλέξει διαφορετική σχολική μονάδα για την πρακτική μου άσκηση [1 2 3 4 5]



43. Οι υποδομές του πανεπιστημίου (πχ ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βιβλιοθήκη κλπ) ήταν ικανές να ικανοποιήσουν τις ανάγκες μου για την πρακτική άσκηση [1 2 3 4 5]
44. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης αντιμετώπισα πρόβλημα διαταραχών ύπνου (πχ αϋπνίες, ελάχιστες ώρες ύπνου, εφιάλτες κλπ) [1 2 3 4 5]
45. Αντιμετωπίζω προβλήματα στο να συγχρονιστώ με τους άλλους εκπαιδευτικούς (πχ διαφορετικές αξίες ως προς το τι είναι ο εκπαιδευτικός, η κατανόηση της διδακτικής-μαθησιακής πρακτικής, σχέσεις με τους μαθητές κλπ.) [1 2 3 4 5]
46. Μου λείπει κάποιος με τον οποίο να μοιραστώ τις δυσκολίες της πρακτικής άσκησης [1 2 3 4 5]
47. Έχω καλές σχέσεις με την διοίκηση της σχολικής μου μονάδας [1 2 3 4 5]
48. Ο ανταγωνισμός με τους υπόλοιπους συμφοιτητές μου της πρακτικής άσκησης μου δημιούργησε επιπλέον άγχος [1 2 3 4 5]
49. Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να κατανοήσω το περιβάλλον της σχολικής μονάδας (πχ αστικό/αγροτικό, κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες κλπ) [1 2 3 4 5]
50. Μου δημιουργήθηκαν διατροφικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (πχ έλλειψη όρεξης, κακής ποιότητας φαγητό κλπ) [1 2 3 4 5]
51. Η άμεση επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε απογοητευτική [1 2 3 4 5]
- 51.Α Αναφέρατε για ποιούς λόγους [1 2 3 4 5]
52. Η πρακτική άσκηση μου επέτρεψε να αποκτήσω, να αναπτύξω και να εμπεδώσω σημαντικές ικανότητες για την μελλοντική μου καριέρα [1 2 3 4 5]
53. Έρχονται στιγμές που θα ήθελα να εγκαταλείψω την πρακτική άσκηση [1 2 3 4 5]
- 53.Α Εάν απαντήσατε από 3 έως 5 παρακαλώ σημειώστε κάποιο λόγο
- Φυσική κόπωση
  - Κακή σχέση με συναδέλφους
  - Προσωπικά προβλήματα (Συναισθηματικά, Ψυχολογικά)
  - Έλλειψη κινήτρου
  - Απογοήτευση από το εκπαιδευτικό σύστημα
  - Απογοήτευση με το μάθημα/διδασκαλία
  - Κακή σχέση με τον επιβλέποντα/συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό
  - Δυσκολία προσαρμογής στη σχολική μονάδα
  - Χαμηλή αυτοπεποίθηση
  - Άλλο
54. Προσδιορίστε 3 αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την πρακτική άσκηση
55. Προσδιορίστε 3 θετικά συναισθήματα σχετικά με την πρακτική άσκηση
56. Αισθάνομαι ότι η πρακτική άσκηση με βοήθησε να αναπτυχθώ προσωπικά [1 2 3 4 5]
- 56.Α Εάν απαντήσατε από 3 μέχρι 5 καταγράψτε κάποιους τομείς στους οποίους βοηθηθήκατε
57. Προσδιορίστε 3 διαστάσεις του μαθήματος στα οποία θα επιθυμούσατε ο διδάσκοντας να είχε εστιάσει περισσότερο
57. Προσδιορίστε 3 διαστάσεις του μαθήματος στα οποία θα επιθυμούσατε ο διδάσκοντας να είχε εστιάσει περισσότερο
59. Αναγνωρίστε 3 αρνητικές οπτικές της επίβλεψης από το πανεπιστήμιο (ΑΠΕΣΠΑΣΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ)
60. Αναγνωρίστε 3 θετικές οπτικές της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης
61. Αναγνωρίστε 3 αρνητικές οπτικές της της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 - Καταγραφή Δραστηριότητας μελών e-ΚΠΑ

### 3.1 Γενικά Στοιχεία

A/A	A.M.	Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ Π.Π. # ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ Π.Π.	ΦΥΛΟ	ΤΙΜΗ ΦΥΛΟΥ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΙΜΗ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΑΞΗ	ΤΙΜΗ ΤΑΞΗ	ΒΑΘΜΟΣ	Μέσο Μέγεθος Ανάρτησης Blog	
1	411/2008069	7	3	Γ	2	Φ001	16ο ΔΣ	5	Γ	3	5	205
2	411/2008287	5	1	Α	1	Φ002	3Θ ΠΣ	17	Ε	5	5	0
3	411/2008212	5,65	6	Α	1	Φ003	3Θ ΠΣ	17	Ε	5	5	0
4	411/2008140	6,86	5	Γ	2	Φ004	ΡΟΔΙΩΝ	14	Α	1	9,5	142
5	411/2008227	6,4	5	Γ	2	Φ005	2ο ΠΣ	16	Β	2	8,5	254
6	411/2008062	8,12	5	Γ	2	Φ006	16ο ΔΣ	5	Β	2	9	234
7	411/2008037	7,33	7	Γ	2	Φ007	12ο ΔΣ	3	Δ	4	8	260
8	411/2008010	5,98	4	Γ	2	Φ008	7ο ΔΣ	2	Γ	3	7,5	0
9	411/2008082	6,73	6	Α	1	Φ009	ΔΣ ΚΟΣΚΙΝΟΥ	11	ΣΤ	6	7	135
10	411/2008135	6,44	5	Γ	2	Φ010	ΔΣ ΚΡΕΜΑΣΤΗΣ	12	Β	2	9	131
11	411/2008087	8,5	6	Γ	2	Φ011	17ο ΔΣ	6	Α	1	8	175
12	411/2008085	7,03	3	Α	1	Φ012	17ο ΔΣ	6	Α	1	7,5	0
13	411/2008108	5,4	5	Γ	2	Φ013	17ο ΔΣ	6	Δ	4	8	104
14	411/2009312	5,23	3	Γ	2	Φ014	ΔΣ ΕΜΠΙΩΝΑ	10	Γ	3	7	134
15	411/2008232	8,12	5	Γ	2	Φ015	2ο ΠΣ	16	Γ	3	8	207
16	411/2009313	8,6	5	Γ	2	Φ016	ΔΣ ΕΜΠΙΩΝΑ	10	Γ	3	9,5	177
17	411/2009308	6,86	7	Γ	2	Φ017	3Θ ΠΣ	17	ΣΤ	6	10	302
18	411/2008074	6,4	4	Γ	2	Φ018	1ο ΙΑΛΥΣΟΥ	8	ΤΕ	7	7	243
19	411/2008013	7,48	8	Γ	2	Φ019	7ο ΔΣ	2	Β	2	7	178
20	411/2009326	8,1	7	Α	1	Φ020	2ο ΠΣ	16	ΟΣ	2	9	103
21	411/2008167	8,41	8	Γ	2	Φ021	ΡΟΔΙΩΝ	14	Δ	4	8	221
22	411/2008001	9,38	8	Γ	2	Φ022	1ο ΔΣ	1	Δ	4	10	253
23	411/2008277	5,86	5	Α	1	Φ023	17ο ΔΣ	6	ΣΤ	6	9	345
24	411/2008005	7,6	5	Γ	2	Φ024	1ο ΔΣ	1	Δ	4	10	217
25	411/2008016	6,95	6	Γ	2	Φ025	7ο ΔΣ	2	Δ	4	8,5	320
26	411/2008065	5,58	4	Γ	2	Φ026	16ο ΔΣ	5	Β	2	5,5	290
27	411/2007186	7	3	Γ	2	Φ027	12ο ΔΣ	3	Δ	4	8	252
28	411/2008104	5,55	6	Γ	2	Φ028	17ο ΔΣ	6	Γ	3	7	0
29	411/2008163	6,02	5	Γ	2	Φ029	ΡΟΔΙΩΝ	14	Γ	3	9	232
30	411/2008216	6,37	6	Γ	2	Φ030	1ο ΠΣ	15	ΣΤ	6	9,5	212
31	411/2008283	6	2	Γ	2	Φ031	3Θ ΠΣ	17	Δ	4	5	0
32	411/2009317	5,38	4	Γ	2	Φ032	1ο ΠΣ	15	Δ	4	5	0
33	411/2008152	7,08	4	Γ	2	Φ033	ΡΟΔΙΩΝ	14	Β	2	9	221
34	411/2008290	6	1	Α	1	Φ034	3Θ ΠΣ	17	Δ	4	7	0
35	411/2008113	7,5	7	Α	1	Φ035	2ο ΠΣ	16	Α	1	8	141
36	411/2008150	6,75	6	Γ	2	Φ036	1ο ΠΣ	15	Α	1	10	0
37	411/2008183	6,93	7	Γ	2	Φ037	17ο ΔΣ	6	Ε	5	9,5	190
38	411/2008222	6,7	7	Γ	2	Φ038	17ο ΔΣ	6	ΣΤ	6	9,5	378
39	411/2008205	6,55	6	Γ	2	Φ039	1ο ΠΣ	15	Δ	4	8	225
40	411/2008094	5,5	4	Γ	2	Φ040	17ο ΔΣ	6	Β	2	6,5	0
41	411/2008080	8	6	Γ	2	Φ041	ΔΣ ΚΟΣΚΙΝΟΥ	11	ΣΤ	6	8	265





A/A	A.M.	Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΠΕ # ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΠΕ	ΦΥΛΟ	ΤΙΜΗ ΦΥΛΟΥ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΙΜΗ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΑΞΗ	ΤΙΜΗ ΤΑΞΗ	ΒΑΘΜΟΣ	Μέσο Μέγεθος Ανάρτησης Blog	
42	411/2008218	6,4	4	Γ	2	Φ042	2ο ΠΣ	16	Α	1	6,5	92
43	411/2008032	6,33	3	Γ	2	Φ043	7ο ΔΣ	2	ΣΤ	6	5	114
44	411/2008170	6,2	4	Γ	2	Φ044	ΡΟΔΙΩΝ	14	Ε	5	10	132
45	411/2008117	5,93	4	Γ	2	Φ045	17ο ΔΣ	6	Ε	5	10	168
46	411/2008024	6,71	7	Γ	2	Φ046	7ο ΔΣ	2	Ε	5	9,5	327
47	411/2008243	5,5	1	Γ	2	Φ047	2ο ΠΣ	16	Δ	4	10	199
48	411/2008067	6,24	5	Γ	2	Φ048	16ο ΔΣ	5	Γ	3	9,5	85
49	411/2009323	7,28	5	Γ	2	Φ049	2ο ΠΣ	16	Δ	4	9	190
50	411/2008034	6,75	4	Γ	2	Φ050	12ο ΔΣ	3	Δ	4	9,5	336
51	411/2008255	7,73	6	Γ	2	Φ051	2ο ΠΣ	16	Ε	5	9,5	213
52	411/2008176	6,63	6	Γ	2	Φ052	ΡΟΔΙΩΝ	14	Ε	5	8	161
53	411/2008046	9	5	Γ	2	Φ053	7ο ΔΣ	2	Δ	4	8,5	222
54	411/2008133	8,39	7	Γ	2	Φ054	ΔΣ ΚΡΕΜΑΣΤΗΣ	12	Β	2	10	186
55	411/2008126	7,83	4	Γ	2	Φ055	ΔΣ ΚΡΕΜΑΣΤΗΣ	12	ΤΕ	7	10	200
56	411/2008066	8,22	6	Γ	2	Φ056	16ο ΔΣ	5	Β	2	6	214
57	411/2008123	5,75	4	Γ	2	Φ057	ΔΣ ΠΑΡΑΔΕΙΣΙ	13	ΤΕ	7	8	163
58	411/2008248	6,15	4	Γ	2	Φ058	2ο ΠΣ	16	Δ	4	9	196
59	411/2008122	7,5	4	Γ	2	Φ059	7ο ΔΣ	2	Β	2	10	133
60	411/2008091	6,22	5	Γ	2	Φ060	17ο ΔΣ	6	Α	1	7	177
61	411/2008030	5,5	3	Γ	2	Φ061	7ο ΔΣ	2	ΣΤ	6	8,5	206
62	411/2008252	6,1	3	Γ	2	Φ062	2ο ΠΣ	16	Ε	5	5	0
63	411/2008022	7,75	4	Γ	2	Φ063	7ο ΔΣ	2	Ε	5	9,5	227
64	411/2008011	6,96	5	Γ	2	Φ064	7ο ΔΣ	2	Γ	3	7,5	219
65	411/2008295	5,65	3	Γ	2	Φ065	3Θ ΠΣ	17	ΣΤ	6	8,5	167
66	411/2009316	7,9	6	Α	1	Φ066	7ο ΔΣ	2	Β	2	9,5	149
67	411/2008267	7,58	6	Γ	2	Φ067	2ο ΠΣ	16	ΟΣ	2	10	227
68	411/2008185	6,8	5	Α	1	Φ068	1ο ΠΣ	15	Α	1	5	155
69	411/2008138	6,47	7	Γ	2	Φ069	ΡΟΔΙΩΝ	14	Α	1	8	200
70	411/2009314	8,08	6	Γ	2	Φ070	ΡΟΔΙΩΝ	14	Β	2	9	141
71	411/2007238	5,56	5	Γ	2	Φ071	7ο ΔΣ	2	Ε	5	5	0
72	411/2008174	7,37	7	Γ	2	Φ072	3Θ ΠΣ	17	Γ	3	9,5	120
73	411/2008256	9,32	6	Γ	2	Φ073	3ο ΔΣ ΙΑΛΥΣΟΥ	9	ΣΤ	6	10	176
74	411/2008275	9,04	8	Α	1	Φ074	3Θ ΠΣ	17	Γ	3	10	327
75	411/2008012	7,3	5	Γ	2	Φ075	7ο ΔΣ	2	Β	2	9,5	0
76	411/2008008	7,17	7	Γ	2	Φ076	7ο ΔΣ	2	Γ	3	9,5	175
77	411/2009311	7,43	4	Γ	2	Φ077	1ο ΠΣ	15	Α	1	9	133
78	411/2009324	6,7	4	Α	1	Φ078	2ο ΠΣ	16	Ε	5	8	332
79	411/2008272	7,07	7	Γ	2	Φ079	3Θ ΠΣ	17	Β	2	8	146
80	411/2009327	5	1	Γ	2	Φ080	ΡΟΔΙΩΝ	14	Α	1	7	207
81	411/2009328	5	4	Γ	2	Φ081	3Θ ΠΣ	17	Γ	3	9	0
82	411/2009331	7,87	3	Γ	2	Φ082	3Θ ΠΣ	17	ΣΤ	6	8,5	60
83	411/2008146	6,84	5	Γ	2	Φ083	ΡΟΔΙΩΝ	14	Α	1	9,5	236
84	411/2009322	7,3	5	Γ	2	Φ084	2ο ΠΣ	16	Γ	3	10	187
85	411/2008204	7,38	4	Γ	2	Φ085	1ο ΠΣ	15	Δ	4	5	0
86	411/2008165	7,11	8	Γ	2	Φ086	3Θ ΠΣ	17	Β	2	10	74
87	411/2008018	6,15	6	Α	1	Φ087	7ο ΔΣ	2	Δ	4	9	0



A/A	A.M.	Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΠΕ # ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΠΕ	ΦΥΛΟ	ΤΙΜΗ ΦΥΛΟΥ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΙΜΗ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΑΞΗ	ΤΙΜΗ ΤΑΞΗ	ΒΑΘΜΟΣ	Μέσο Μέγεθος Ανάρτησης Blog	
88	411/2008257	7,88	6	Γ	2	Φ088	2ο ΠΣ	16	ΣΤ	6	10	232
89	411/2008196	6,5	5	Γ	2	Φ089	1ο ΠΣ	15	Γ	3	5	106
90	411/2007236	6,75	4	Γ	2	Φ090	2ο ΠΣ	16	Ε	5	7	626
91	411/2008258	6,88	6	Γ	2	Φ091	2ο ΠΣ	16	ΣΤ	6	8	107
92	411/2008141	8	4	Γ	2	Φ092	ΡΟΔΙΩΝ	14	Α	1	7,5	142
93	411/2008118	8,93	7	Γ	2	Φ093	17ο ΔΣ	6	Ε	5	10	180
94	411/2009319	6,96	2	Γ	2	Φ094	1ο ΠΣ	15	ΣΤ	6	8	408
95	411/2009320	6,85	2	Γ	2	Φ095	ΡΟΔΙΩΝ	14	Ε	5	10	306
96	411/2008107	5,85	4	Γ	2	Φ096	17ο ΔΣ	6	Δ	4	7	516
97	411/2008100	7,45	4	Γ	2	Φ097	17ο ΔΣ	6	Β	2	10	491
98	411/2008081	6,52	5	Α	1	Φ098	ΔΣ ΚΟΣΚΙΝΟΥ	11	ΣΤ	6	5	254
99	411/2008119	6,28	5	Γ	2	Φ099	17ο ΔΣ	6	ΣΤ	6	9,5	125
100	411/2008054	7,04	5	Α	1	Φ100	ΔΣ ΕΜΠΙΩΝΑ	10	Γ	3	7,5	174
101	411/2009329	7,7	4	Γ	2	Φ101	3Θ ΠΣ	17	Δ	4	6,5	0
102	411/2008201	6,7	5	Γ	2	Φ102	1ο ΠΣ	15	Δ	4	9,5	172
103	411/2008276	6,71	7	Α	1	Φ103	3Θ ΠΣ	17	Γ	3	7	0
104	411/2008236	7,7	5	Γ	2	Φ104	2ο ΠΣ	16	Γ	3	9	268
105	411/2008230	7,3	5	Γ	2	Φ105	2ο ΠΣ	16	Β	2	9	251
106	411/2008156	6,28	5	Α	1	Φ106	ΡΟΔΙΩΝ	14	Γ	3	8	101
107	411/2008021	6,75	4	Γ	2	Φ107	7ο ΔΣ	2	Δ	4	8,5	0
108	411/2008106	7,31	8	Γ	2	Φ108	17ο ΔΣ	6	Γ	3	9,5	372
109	411/2008132	7,29	7	Γ	2	Φ109	ΔΣ ΚΡΕΜΑΣΤΗΣ	12	ΤΕ	7	10	258
110	411/2007183	7	2	Γ	2	Φ110	12ο ΔΣ	3	Β	2	9,5	0
111	411/2008154	8,1	8	Γ	2	Φ111	ΡΟΔΙΩΝ	14	Β	2	10	185
112	411/2008221	6,71	7	Γ	2	Φ112	2ο ΠΣ	16	Α	1	9	146
113	411/2005220	8,25	2	Α	1	Φ113	1ο ΔΣ	1	Δ	4	10	0
114	411/2008099	8,48	9	Α	1	Φ114	17ο ΔΣ	6	Β	2	9	103
115	411/2008120	7	5	Γ	2	Φ115	13ο ΔΣ	4	Δ	4	9	0
116	411/2008200	6,3	6	Γ	2	Φ116	1ο ΠΣ	15	Γ	3	10	201
117	411/2008045	6,61	4	Γ	2	Φ117	ΡΟΔΙΩΝ	14	Δ	4	10	179
118	411/2008166			Γ	2	Φ118	ΡΟΔΙΩΝ	14	Δ	4	9	0
119	411/2009318	8,48	6	Α	1	Φ119	ΡΟΔΙΩΝ	14	Ε	5	10	146
120	411/2008215	5,85	6	Α	1	Φ120	1ο ΠΣ	15	ΣΤ	6	7	0
121	411/2008210	6,27	3	Γ	2	Φ121	1ο ΠΣ	15	Ε	5	5	0
122	411/2008068	5,5	1	Α	1	Φ122	16ο ΔΣ	5	Γ	3	5	0
123	411/2008027	6,28	4	Γ	2	Φ123	7ο ΔΣ	2	Ε	5	7,5	0
124	411/2008124	7,5	5	Γ	2	Φ124	ΔΣ ΠΑΡΑΔΕΙΣΙ	13	ΤΕ	7	9,5	242
125	411/2008264	7,48	6	Γ	2	Φ125	2ο ΠΣ	16	ΣΤ	6	9	141
126	411/2008281	6	3	Γ	2	Φ126	3Θ ΠΣ	17	Δ	4	5	191
127	411/2008293	7,18	6	Γ	2	Φ127	3Θ ΠΣ	17	Ε	5	8,5	119
128	411/2008266	8,08	6	Γ	2	Φ128	2ο ΠΣ	16	ΟΣ	2	9	219
129	411/2008270	7,78	6	Γ	2	Φ129	3Θ ΠΣ	17	Β	2	8	0
130	411/2008268	5,93	6	Γ	2	Φ130	2ο ΠΣ	16	ΟΣ	2	9,5	117
131	411/2008137	7,1	6	Α	1	Φ131	ΡΟΔΙΩΝ	14	Α	1	9	92
132	411/2007234	6	5	Γ	2	Φ132	7ο ΔΣ	2	Γ	3	5,5	0
133	411/2009309	6	1	Γ	2	Φ133	3Θ ΠΣ	17	ΣΤ	6	8,5	0



A/A	A.M.	Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΠΕ	# ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΠΕ	ΦΥΛΟ	ΤΙΜΗ ΦΥΛΟΥ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΙΜΗ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΑΣΗ	ΤΙΜΗ ΤΑΣΗ	ΒΑΘΜΟΣ	Μέσο Μέγεθος Αναρτήσεως Blog
134	411/2008197	5,25	4	A	1	Φ134	1ο ΠΣ	15	Γ	3	5,5	101
135	411/2008194	6,67	3	Γ	2	Φ135	1ο ΠΣ	15	B	2	5	0
136	411/2008136	5	3	Γ	2	Φ136	ΔΣ ΚΡΕΜΑΣΤΗΣ	12	B	2	5,5	0
137	411/2008180	6,96	7	A	1	Φ137	2ο ΠΣ	16	A	1	8	131
138	411/2008195	6,1	6	Γ	2	Φ138	1ο ΠΣ	15	B	2	8,5	0
139	411/2008323	6,5	4	A	1	Φ139	7ο ΔΣ	2	ΣΤ	6	8	112
140	411/2008160	6,42	5	Γ	2	Φ140	ΡΟΔΙΩΝ	14	Γ	3	7	129
141	411/2008238	7,2	5	Γ	2	Φ141	2ο ΠΣ	16	Δ	4	8,5	117
142	411/2008125	7,88	8	Γ	2	Φ142	ΔΣ ΠΑΡΑΔΕΙΣΙ	13	ΤΕ	7	9,5	317
143	411/2009330	6,45	4	Γ	2	Φ143	3Θ ΠΣ	17	E	5	7	251
144	411/2008044	5,33	3	Γ	2	Φ144	12ο ΔΣ	3	B	2	9,5	144
145	411/2009333	7	3	Γ	2	Φ145	ΔΣ ΕΜΠΙΩΝΑ	10	Γ	3	8	82
146	411/2008111	6,28	4	A	1	Φ146	17ο ΔΣ	6	Δ	4	8	0
147	411/2008294	7,17	6	Γ	2	Φ147	1ο ΠΣ	15	ΣΤ	6	10	181
148	411/2008061	6,25	4	A	1	Φ148	ΔΣ ΕΜΠΙΩΝΑ	10	Γ	3	6	0
149	411/2008031	8,19	8	Γ	2	Φ149	7ο ΔΣ	2	ΣΤ	6	9,5	169
150	411/2009315	8,68	4	Γ	2	Φ150	1ο ΠΣ	15	B	2	9,5	146
151	411/2008101	6,77	6	Γ	2	Φ151	17ο ΔΣ	6	Γ	3	9,5	197
152	411/2008035	5,4	5	Γ	2	Φ152	12ο ΔΣ	3	Δ	4	9,5	91
153	411/2008211	5,36	5	Γ	2	Φ153	1ο ΠΣ	15	E	5	7,5	235
154	411/2008225	7,13	4	Γ	2	Φ154	2ο ΠΣ	16	B	2	8	188
155	411/2008002	7,12	5	Γ	2	Φ155	1ο ΔΣ	1	Δ	4	7,5	615
156	411/2008078	6,8	6	Γ	2	Φ156	1ο ΙΑΛΥΣΟΥ	8	ΤΕ	7	8,5	433
157	411/2008148	6,56	5	Γ	2	Φ157	13ο ΔΣ	4	Δ	4	8	0
158	411/2008274	5,8	7	Γ	2	Φ158	3Θ ΠΣ	17	B	2	8,5	139
159	411/2008049	7,91	7	Γ	2	Φ159	1ο ΠΣ	15	A	1	8	250
160	411/2008015	5,67	6	Γ	2	Φ160	1ο ΙΑΛΥΣΟΥ	8	ΤΕ	7	8,5	181
161	411/2009321	6	4	Γ	2	Φ161	2ο ΠΣ	16	B	2	7,5	0
162	411/2008193	5,58	5	Γ	2	Φ162	1ο ΠΣ	15	B	2	9,5	234
163	411/2008130	6,81	7	Γ	2	Φ163	ΔΣ ΚΡΕΜΑΣΤΗΣ	12	ΤΕ	7	9,5	145
164	411/2008077	8,63	7	Γ	2	Φ164	1ο ΔΣ ΚΡΕΜΑΣΤΗΣ	7	B	2	10	150
165	411/2008041	8,23	6	Γ	2	Φ165	12ο ΔΣ	3	B	2	8	223

### 3.2 Αναρτήσεις στο Forum ανά Κατηγορία

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΦΣ 1	ΕΦΣ 2	ΕΦΣ 3	ΕΦΣ 4	ΕΦΣ 5	ΕΦΣ 6	ΕΦΣ 7-8	ΕΦΣ 9	ΕΦΣ 10	ΕΦΣ 12	ΕΦΣ 13	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Ι	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙΙ	Q&A	ΔΙΑΦΟΡΑ	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
1	Φ001	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
2	Φ002	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
3	Φ003	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
4	Φ004	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΦΣ 1	ΕΦΣ 2	ΕΦΣ 3	ΕΦΣ 4	ΕΦΣ 5	ΕΦΣ 6	ΕΦΣ 7-8	ΕΦΣ 9	ΕΦΣ 10	ΕΦΣ 12	ΕΦΣ 13	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Ι	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙΙ	Q&A	ΔΙΑΦΟΡΑ	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
5	Φ005	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
6	Φ006	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
7	Φ007	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0
8	Φ008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Φ009	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
10	Φ010	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	2	0	1
11	Φ011	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	0	1
12	Φ012	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Φ013	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
14	Φ014	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
15	Φ015	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
16	Φ016	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
17	Φ017	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
18	Φ018	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1
19	Φ019	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
20	Φ020	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1
21	Φ021	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
22	Φ022	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1
23	Φ023	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
24	Φ024	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
25	Φ025	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
26	Φ026	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	4	3	1
27	Φ027	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0
28	Φ028	0	1	1	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1
29	Φ029	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
30	Φ030	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
31	Φ031	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32	Φ032	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
33	Φ033	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
34	Φ034	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	Φ035	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1
36	Φ036	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1
37	Φ037	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1
38	Φ038	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1
39	Φ039	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0
40	Φ040	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
41	Φ041	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
42	Φ042	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
43	Φ043	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
44	Φ044	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	3	1
45	Φ045	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
46	Φ046	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1
47	Φ047	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
48	Φ048	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
49	Φ049	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
50	Φ050	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΦΣ 1	ΕΦΣ 2	ΕΦΣ 3	ΕΦΣ 4	ΕΦΣ 5	ΕΦΣ 6	ΕΦΣ 7-8	ΕΦΣ 9	ΕΦΣ 10	ΕΦΣ 12	ΕΦΣ 13	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Ι	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙΙ	Q&A	ΔΙΑΦΟΡΑ	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
51	Φ051	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
52	Φ052	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1
53	Φ053	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
54	Φ054	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
55	Φ055	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
56	Φ056	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
57	Φ057	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
58	Φ058	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1
59	Φ059	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	2	31	1
60	Φ060	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
61	Φ061	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
62	Φ062	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
63	Φ063	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
64	Φ064	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0
65	Φ065	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1
66	Φ066	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1
67	Φ067	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
68	Φ068	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0
69	Φ069	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0
70	Φ070	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
71	Φ071	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
72	Φ072	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	4	1	1
73	Φ073	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	4	0	0
74	Φ074	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
75	Φ075	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76	Φ076	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
77	Φ077	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1
78	Φ078	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
79	Φ079	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
80	Φ080	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0
81	Φ081	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
82	Φ082	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
83	Φ083	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	3	16	1
84	Φ084	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
85	Φ085	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
86	Φ086	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
87	Φ087	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0
88	Φ088	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0
89	Φ089	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
90	Φ090	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
91	Φ091	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
92	Φ092	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
93	Φ093	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	2	0	1
94	Φ094	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1
95	Φ095	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1
96	Φ096	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΦΣ 1	ΕΦΣ 2	ΕΦΣ 3	ΕΦΣ 4	ΕΦΣ 5	ΕΦΣ 6	ΕΦΣ 7-8	ΕΦΣ 9	ΕΦΣ 10	ΕΦΣ 12	ΕΦΣ 13	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Ι	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙΙ	Q&A	ΔΙΑΦΟΡΑ	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
97	Φ097	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	2
98	Φ098	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
99	Φ099	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0
100	Φ100	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
101	Φ101	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
102	Φ102	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
103	Φ103	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1
104	Φ104	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
105	Φ105	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
106	Φ106	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
107	Φ107	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0
108	Φ108	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	2	0	1
109	Φ109	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
110	Φ110	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
111	Φ111	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
112	Φ112	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
113	Φ113	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
114	Φ114	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
115	Φ115	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0
116	Φ116	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
117	Φ117	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1
118	Φ118	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
119	Φ119	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1
120	Φ120	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
121	Φ121	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
122	Φ122	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
123	Φ123	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1
124	Φ124	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
125	Φ125	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
126	Φ126	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
127	Φ127	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
128	Φ128	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
129	Φ129	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
130	Φ130	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
131	Φ131	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0
132	Φ132	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
133	Φ133	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
134	Φ134	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
135	Φ135	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
136	Φ136	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
137	Φ137	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
138	Φ138	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0
139	Φ139	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
140	Φ140	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1
141	Φ141	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	5	0	0
142	Φ142	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	6	0	1



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΘΣ 1	ΕΘΣ 2	ΕΘΣ 3	ΕΘΣ 4	ΕΘΣ 5	ΕΘΣ 6	ΕΘΣ 7-8	ΕΘΣ 9	ΕΘΣ 10	ΕΘΣ 12	ΕΘΣ 13	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Ι	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙΙ	Q&A	ΔΙΑΦΟΡΑ	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
143	Φ143	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
144	Φ144	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
145	Φ145	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	5	0	1
146	Φ146	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
147	Φ147	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1
148	Φ148	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0
149	Φ149	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	0	1
150	Φ150	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1
151	Φ151	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
152	Φ152	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
153	Φ153	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	2	0	0
154	Φ154	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
155	Φ155	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1
156	Φ156	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1
157	Φ157	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
158	Φ158	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1
159	Φ159	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0
160	Φ160	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1
161	Φ161	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
162	Φ162	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
163	Φ163	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
164	Φ164	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	2	0	1
165	Φ165	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
		116	142	136	139	137	140	93	68	123	96	108	143	125	11	65	54	81

### 3.3 Λοιπές Αναρτήσεις

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	BLOG	IDEAS	FILES	LINKS	VIDEOS	PHOTOS	PRIV. MSGs	CHAT
1	Φ001	1	0	0	0	0	0	0	0
2	Φ002	0	0	0	0	0	0	0	4
3	Φ003	0	0	0	0	1	0	0	0
4	Φ004	7	0	2	0	1	4	1	0
5	Φ005	3	1	0	1	2	2	1	0
6	Φ006	9	0	8	8	0	0	0	3
7	Φ007	7	1	0	0	0	1	0	7
8	Φ008	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Φ009	4	0	0	0	0	0	0	0
10	Φ010	9	0	1	9	4	3	1	9
11	Φ011	12	0	1	0	0	0	0	15
12	Φ012	0	0	0	0	0	0	0	7



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	BLOG	IDEAS	FILES	LINKS	VIDEOS	PHOTOS	PRIV. MSGs	CHAT
13	Φ013	3	0	0	0	0	0	0	0
14	Φ014	4	0	0	1	2	0	0	0
15	Φ015	6	0	0	1	0	0	0	0
16	Φ016	6	0	0	3	1	3	0	0
17	Φ017	8	0	0	0	0	0	0	3
18	Φ018	3	0	1	0	0	4	0	0
19	Φ019	5	0	0	0	0	0	0	0
20	Φ020	7	0	6	2	2	1	0	0
21	Φ021	2	0	0	0	0	0	0	0
22	Φ022	10	0	3	11	0	1	2	8
23	Φ023	1	0	0	0	0	0	0	0
24	Φ024	13	0	0	0	0	0	0	0
25	Φ025	4	0	0	1	2	0	0	1
26	Φ026	5	0	2	5	13	1	0	20
27	Φ027	10	0	1	1	1	2	0	0
28	Φ028	0	0	0	0	0	0	0	7
29	Φ029	5	0	1	35	14	0	0	1
30	Φ030	3	0	0	0	0	3	0	0
31	Φ031	0	0	0	0	1	0	0	0
32	Φ032	0	0	0	0	0	0	0	0
33	Φ033	5	0	0	0	4	2	0	12
34	Φ034	0	0	0	0	0	0	0	0
35	Φ035	1	0	0	0	0	0	0	15
36	Φ036	0	0	0	0	2	4	0	0
37	Φ037	13	0	0	2	2	3	0	0
38	Φ038	3	0	1	0	2	5	0	0
39	Φ039	9	0	0	0	0	1	0	9
40	Φ040	0	0	0	0	0	0	0	0
41	Φ041	6	0	0	0	0	0	2	6
42	Φ042	1	0	0	0	0	1	0	0
43	Φ043	3	0	0	0	0	0	0	1
44	Φ044	5	0	4	0	7	20	0	0
45	Φ045	2	0	0	0	0	0	0	0
46	Φ046	3	0	0	0	3	5	0	8
47	Φ047	3	0	0	0	0	0	0	2
48	Φ048	8	0	0	0	0	0	0	0
49	Φ049	5	0	2	2	1	0	1	6
50	Φ050	3	0	1	3	8	4	0	0
51	Φ051	3	0	0	0	2	1	0	1
52	Φ052	7	0	0	1	1	0	0	30
53	Φ053	5	0	1	4	2	3	0	3
54	Φ054	5	0	2	0	2	0	1	0
55	Φ055	4	0	0	0	0	0	0	0
56	Φ056	4	0	0	0	0	0	1	0
57	Φ057	9	0	0	3	1	3	0	0
58	Φ058	2	0	10	0	6	1	0	0





A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	BLOG	IDEAS	FILES	LINKS	VIDEOS	PHOTOS	PRIV. MSGs	CHAT
59	Φ059	1	2	2	2	6	0	0	0
60	Φ060	6	0	0	0	0	0	0	0
61	Φ061	3	0	0	0	0	0	0	0
62	Φ062	0	0	0	0	0	0	0	0
63	Φ063	3	0	1	0	1	1	0	7
64	Φ064	4	0	4	0	0	0	0	0
65	Φ065	8	0	7	0	15	19	0	0
66	Φ066	8	0	0	0	1	0	0	1
67	Φ067	3	0	0	0	1	0	0	2
68	Φ068	5	0	0	0	0	0	0	2
69	Φ069	3	2	0	0	0	1	0	3
70	Φ070	9	0	1	4	2	1	0	0
71	Φ071	0	0	0	0	1	0	0	0
72	Φ072	7	0	1	1	3	1	0	20
73	Φ073	12	3	6	2	7	17	1	23
74	Φ074	4	0	0	0	4	0	0	0
75	Φ075	0	0	0	0	0	2	0	2
76	Φ076	12	0	0	0	0	0	1	0
77	Φ077	8	0	0	0	7	9	0	0
78	Φ078	6	4	27	1	7	26	0	0
79	Φ079	5	0	0	0	0	0	0	6
80	Φ080	4	0	0	0	8	1	0	0
81	Φ081	0	0	1	0	5	5	0	0
82	Φ082	1	0	1	0	14	8	5	8
83	Φ083	13	0	25	0	31	48	0	7
84	Φ084	6	0	4	0	8	13	1	0
85	Φ085	0	0	0	0	0	0	0	3
86	Φ086	2	0	0	3	1	0	0	0
87	Φ087	0	0	0	0	0	0	0	0
88	Φ088	6	0	0	0	2	7	0	16
89	Φ089	4	0	0	0	0	0	0	0
90	Φ090	1	0	0	0	0	0	0	0
91	Φ091	3	0	0	0	0	0	0	0
92	Φ092	5	0	0	0	0	0	0	0
93	Φ093	9	0	3	4	5	1	1	2
94	Φ094	4	6	0	0	22	5	0	0
95	Φ095	3	0	4	0	12	3	0	0
96	Φ096	6	0	2	0	1	1	0	8
97	Φ097	8	0	0	0	0	0	4	1
98	Φ098	2	0	0	0	0	0	0	5
99	Φ099	6	1	3	0	3	20	0	9
100	Φ100	4	0	0	0	0	0	1	0
101	Φ101	0	0	0	1	0	1	0	0
102	Φ102	8	0	0	2	2	6	0	0
103	Φ103	0	0	0	0	0	0	0	0
104	Φ104	8	0	0	0	0	0	0	0



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	BLOG	IDEAS	FILES	LINKS	VIDEOS	PHOTOS	PRIV. MSGs	CHAT
105	Φ105	5	0	0	0	0	0	0	0
106	Φ106	4	0	0	0	0	0	1	11
107	Φ107	0	0	0	0	0	0	0	0
108	Φ108	9	0	5	17	4	24	2	19
109	Φ109	2	0	0	0	0	0	0	0
110	Φ110	0	0	0	0	0	0	0	3
111	Φ111	10	0	1	1	2	5	0	4
112	Φ112	6	0	0	0	1	0	0	0
113	Φ113	0	0	0	0	0	0	0	5
114	Φ114	6	0	0	1	0	0	0	38
115	Φ115	0	0	0	0	0	0	0	2
116	Φ116	6	0	0	0	1	1	0	4
117	Φ117	9	0	0	0	8	2	0	0
118	Φ118	0	0	0	0	0	0	0	0
119	Φ119	7	0	8	15	9	8	0	0
120	Φ120	0	0	0	0	0	0	0	0
121	Φ121	0	0	0	0	1	0	0	11
122	Φ122	0	0	0	0	0	0	0	0
123	Φ123	0	0	0	0	0	0	0	5
124	Φ124	2	0	0	1	5	2	0	6
125	Φ125	3	0	0	0	0	0	0	0
126	Φ126	1	0	0	0	1	0	0	0
127	Φ127	3	0	0	0	1	1	0	1
128	Φ128	5	0	0	0	1	3	0	1
129	Φ129	0	0	0	0	1	1	0	3
130	Φ130	3	0	1	0	0	1	0	0
131	Φ131	1	0	0	0	0	0	0	69
132	Φ132	0	0	0	0	0	0	0	0
133	Φ133	0	0	0	3	0	3	0	5
134	Φ134	5	0	0	0	0	0	0	0
135	Φ135	0	0	0	0	0	0	0	1
136	Φ136	0	0	0	0	0	0	0	0
137	Φ137	2	0	0	0	0	0	1	25
138	Φ138	0	0	0	1	0	0	0	2
139	Φ139	5	0	0	0	2	8	0	57
140	Φ140	10	0	0	0	9	6	7	2
141	Φ141	4	0	0	2	0	0	0	10
142	Φ142	9	0	5	13	13	12	3	17
143	Φ143	1	0	0	0	0	0	0	1
144	Φ144	9	0	0	0	0	0	0	8
145	Φ145	16	0	0	0	0	29	2	0
146	Φ146	0	0	0	0	0	0	0	27
147	Φ147	8	0	4	2	7	41	0	23
148	Φ148	0	0	0	0	1	0	0	6
149	Φ149	14	0	1	2	2	11	0	16
150	Φ150	9	0	12	6	12	12	0	0



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	BLOG	IDEAS	FILES	LINKS	VIDEOS	PHOTOS	PRIV. MSGs	CHAT
151	Φ151	1	0	0	0	1	3	0	2
152	Φ152	1	0	0	0	0	0	0	0
153	Φ153	4	0	0	4	1	1	0	5
154	Φ154	3	0	0	0	0	2	0	0
155	Φ155	3	0	5	5	10	10	0	14
156	Φ156	5	0	0	0	0	0	0	2
157	Φ157	0	0	0	0	1	0	0	2
158	Φ158	3	0	0	0	0	0	0	2
159	Φ159	5	0	0	0	0	0	0	0
160	Φ160	5	0	0	0	2	0	8	0
161	Φ161	0	0	0	0	0	0	0	0
162	Φ162	6	0	0	0	1	1	0	11
163	Φ163	6	0	0	1	0	1	0	0
164	Φ164	14	0	3	4	33	20	0	35
165	Φ165	6	0	0	0	1	0	0	9
		702	20	184	191	387	482	48	767

### 3.4 Μαθησιακό Στυλ Φοιτητών

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ACTIVIST	REFLECTOR	THEORIST	PRAGMATIST	LS	TIMH LS
1	Φ001	4	9	11	7	THEORIST	3
2	Φ002						
3	Φ003	9	14	15	13	THEORIST	3
4	Φ004	9	14	12	15	PRAGMATIST	4
5	Φ005	10	12	11	10	ACTIVIST	1
6	Φ006	11	17	8	13	REFLECTOR	2
7	Φ007	14	17	9	6	ACTIVIST	1
8	Φ008						
9	Φ009	11	12	8	10	ACTIVIST	1
10	Φ010	10	10	15	15	THEORIST	3
11	Φ011	7	17	15	12	THEORIST	3
12	Φ012	10	14	9	13	REFLECTOR	2
13	Φ013	4	18	12	8	REFLECTOR	2
14	Φ014	12	14	8	10	REFLECTOR	2
15	Φ015	10	19	15	15	REFLECTOR	2
16	Φ016	7	12	11	9	REFLECTOR	2
17	Φ017	10	14	13	9	THEORIST	3
18	Φ018						
19	Φ019	7	15	15	9	THEORIST	3
20	Φ020	4	15	13	9	REFLECTOR	2
21	Φ021	7	17	11	7	REFLECTOR	2
22	Φ022	7	13	13	7	THEORIST	3
23	Φ023	5	14	13	9	REFLECTOR	2



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ACTIVIST	REFLECTOR	THEORIST	PRAGMATIST	LS	ΤΙΜΗ LS
24	Φ024	8	20	16	15	REFLECTOR	2
25	Φ025	10	15	11	8	REFLECTOR	2
26	Φ026	7	11	13	14	PRAGMATIST	4
27	Φ027	6	19	14	12	REFLECTOR	2
28	Φ028	8	13	14	12	THEORIST	3
29	Φ029	6	18	7	14	REFLECTOR	2
30	Φ030	10	18	14	17	PRAGMATIST	4
31	Φ031	9	12	9	12	PRAGMATIST	4
32	Φ032	9	16	6	7	REFLECTOR	2
33	Φ033	2	8	9	1	THEORIST	3
34	Φ034	8	17	11	12	REFLECTOR	2
35	Φ035	11	2	8	9	ACTIVIST	1
36	Φ036	13	14	7	11	ACTIVIST	1
37	Φ037	9	16	9	9	REFLECTOR	2
38	Φ038	8	17	16	16	THEORIST	3
39	Φ039	11	14	12	10	ACTIVIST	1
40	Φ040	6	18	9	10	REFLECTOR	2
41	Φ041	9	16	6	5	REFLECTOR	2
42	Φ042	12	16	5	13	ACTIVIST	1
43	Φ043	11	17	15	14	THEORIST	3
44	Φ044	14	17	15	16	PRAGMATIST	4
45	Φ045	12	18	8	12	REFLECTOR	2
46	Φ046	10	6	12	9	ACTIVIST	1
47	Φ047	10	16	14	14	THEORIST	3
48	Φ048	6	14	8	11	REFLECTOR	2
49	Φ049	7	18	11	8	REFLECTOR	2
50	Φ050	9	19	12	12	REFLECTOR	2
51	Φ051	12	15	11	15	PRAGMATIST	4
52	Φ052	14	9	11	13	ACTIVIST	1
53	Φ053	11	13	11	10	ACTIVIST	1
54	Φ054	10	14	12	16	PRAGMATIST	4
55	Φ055	9	16	15	12	THEORIST	3
56	Φ056	6	11	4	6	REFLECTOR	2
57	Φ057	6	17	9	12	REFLECTOR	2
58	Φ058	7	13	14	13	THEORIST	3
59	Φ059	6	20	17	15	REFLECTOR	2
60	Φ060	13	15	10	13	ACTIVIST	1
61	Φ061	16	6	4	8	ACTIVIST	1
62	Φ062	13	15	9	11	ACTIVIST	1
63	Φ063	8	12	11	12	REFLECTOR	2
64	Φ064						
65	Φ065	9	18	14	11	REFLECTOR	2
66	Φ066	10	17	8	13	REFLECTOR	2
67	Φ067	11	11	12	15	PRAGMATIST	4
68	Φ068	16	7	16	16	ACTIVIST	1
69	Φ069	9	11	8	10	ACTIVIST	1
70	Φ070	4	15	13	12	REFLECTOR	2
71	Φ071	11	13	9	13	ACTIVIST	1
72	Φ072	8	9	8	4	ACTIVIST	1
73	Φ073	10	16	11	10	REFLECTOR	2
74	Φ074	13	12	16	14	THEORIST	3



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ACTIVIST	REFLECTOR	THEORIST	PRAGMATIST	LS	ΤΙΜΗ LS
75	Φ075	9	17	11	12	REFLECTOR	2
76	Φ076	10	14	12	14	PRAGMATIST	4
77	Φ077	6	15	9	10	REFLECTOR	2
78	Φ078	8	16	17	10	THEORIST	3
79	Φ079	13	12	7	10	ACTIVIST	1
80	Φ080	15	14	4	9	ACTIVIST	1
81	Φ081	4	7	8	3	THEORIST	3
82	Φ082	11	14	10	13	ACTIVIST	1
83	Φ083	10	19	19	14	THEORIST	3
84	Φ084	8	16	12	11	REFLECTOR	2
85	Φ085						
86	Φ086	8	11	9	8	ACTIVIST	1
87	Φ087	8	17	13	12	REFLECTOR	2
88	Φ088	7	16	13	13	REFLECTOR	2
89	Φ089	12	12	11	14	ACTIVIST	1
90	Φ090	9	15	12	14	REFLECTOR	2
91	Φ091	13	13	12	12	ACTIVIST	1
92	Φ092	12	7	5	10	ACTIVIST	1
93	Φ093	6	12	14	9	THEORIST	3
94	Φ094	11	14	5	11	REFLECTOR	2
95	Φ095	11	15	6	11	REFLECTOR	2
96	Φ096	7	17	10	16	PRAGMATIST	4
97	Φ097	10	14	15	14	PRAGMATIST	4
98	Φ098	10	8	8	12	ACTIVIST	1
99	Φ099	11	16	14	13	REFLECTOR	2
100	Φ100	7	14	8	6	REFLECTOR	2
101	Φ101	14	11	5	6	ACTIVIST	1
102	Φ102						
103	Φ103	16	16	14	15	ACTIVIST	1
104	Φ104	7	11	9	11	PRAGMATIST	4
105	Φ105	7	14	14	13	THEORIST	3
106	Φ106	5	16	18	15	THEORIST	3
107	Φ107	11	9	9	8	ACTIVIST	1
108	Φ108	11	19	15	11	REFLECTOR	2
109	Φ109	9	10	3	13	PRAGMATIST	4
110	Φ110	5	16	16	6	THEORIST	3
111	Φ111	9	12	8	7	ACTIVIST	1
112	Φ112	11	9	9	8	ACTIVIST	1
113	Φ113	12	12	8	12	ACTIVIST	1
114	Φ114	3	15	14	8	THEORIST	3
115	Φ115	7	16	6	14	REFLECTOR	2
116	Φ116	9	19	12	17	REFLECTOR	2
117	Φ117	8	14	14	9	THEORIST	3
118	Φ118						
119	Φ119	15	17	10	12	ACTIVIST	1
120	Φ120	10	5	6	10	ACTIVIST	1
121	Φ121						
122	Φ122	14	15	12	14	ACTIVIST	1
123	Φ123	11	16	10	9	REFLECTOR	2
124	Φ124	11	15	11	10	REFLECTOR	2
125	Φ125	10	17	8	10	REFLECTOR	2



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ACTIVIST	REFLECTOR	THEORIST	PRAGMATIST	LS	ΤΙΜΗ LS
126	Φ126	13	13	13	12	ACTIVIST	1
127	Φ127	10	14	9	9	REFLECTOR	2
128	Φ128	12	17	15	15	THEORIST	3
129	Φ129	10	16	9	10	REFLECTOR	2
130	Φ130	6	14	6	6	REFLECTOR	2
131	Φ131	11	18	15	14	REFLECTOR	2
132	Φ132	10	15	7	11	REFLECTOR	2
133	Φ133	5	17	15	13	THEORIST	3
134	Φ134	2	12	9	9	REFLECTOR	2
135	Φ135						
136	Φ136	11	15	15	12	THEORIST	3
137	Φ137	8	18	9	9	REFLECTOR	2
138	Φ138	13	13	8	9	ACTIVIST	1
139	Φ139						
140	Φ140	4	17	13	8	REFLECTOR	2
141	Φ141						
142	Φ142	9	18	14	14	REFLECTOR	2
143	Φ143	5	16	15	15	THEORIST	3
144	Φ144	10	13	11	14	PRAGMATIST	4
145	Φ145	2	16	12	12	REFLECTOR	2
146	Φ146						
147	Φ147	9	13	11	7	REFLECTOR	2
148	Φ148	6	18	13	11	REFLECTOR	2
149	Φ149	6	17	17	13	THEORIST	3
150	Φ150	8	16	18	11	THEORIST	3
151	Φ151	8	17	11	12	REFLECTOR	2
152	Φ152						
153	Φ153	11	14	11	15	PRAGMATIST	4
154	Φ154	11	19	13	14	REFLECTOR	2
155	Φ155	9	15	12	14	REFLECTOR	2
156	Φ156	7	19	14	15	REFLECTOR	2
157	Φ157	12	17	6	10	REFLECTOR	2
158	Φ158	4	15	7	5	REFLECTOR	2
159	Φ159	10	6	8	9	ACTIVIST	1
160	Φ160	13	17	13	14	REFLECTOR	2
161	Φ161	12	8	8	10	ACTIVIST	1
162	Φ162	10	12	8	14	PRAGMATIST	4
163	Φ163	13	13	14	13	ACTIVIST	1
164	Φ164	5	15	12	9	REFLECTOR	2
165	Φ165	14	16	14	7	ACTIVIST	1

### 3.5 Επίπεδα Στοχασμού & Διαστάσεις Ταυτότητας

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΣ-1	ΕΣ-2	ΕΣ-3	ΕΣ-4	ΕΣ-5	ΕΣ-6	ΕΣ-7	M.O. ΕΣ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ	ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ	ΔΙΑΣΦΟΗΤΙΚΗ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
1	Φ001	0	0	1	0	0	0	0	3,00	0	0	1	0	0	0	3



Α/Α	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΣ-1	ΕΣ-2	ΕΣ-3	ΕΣ-4	ΕΣ-5	ΕΣ-6	ΕΣ-7	Μ.Ο. ΕΣ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ	ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ	ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΗ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
2	Φ002	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
3	Φ003	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
4	Φ004	0	2	4	0	1	0	0	3,00	2	1	3	0	0	5	6
5	Φ005	0	0	2	0	1	0	0	3,67	2	1	3	0	3	2	5
6	Φ006	0	2	3	2	2	0	0	3,44	4	3	6	3	6	2	5
7	Φ007	0	0	1	1	4	1	0	4,71	5	4	7	5	5	3	3
8	Φ008	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
9	Φ009	0	1	2	1	0	0	0	3,00	1	2	1	0	3	3	5
10	Φ010	0	1	5	3	0	0	0	3,22	1	4	5	0	6	6	5
11	Φ011	0	2	7	2	1	0	0	3,17	3	2	12	2	7	10	6
12	Φ012	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
13	Φ013	0	0	3	0	0	0	0	3,00	1	0	3	0	0	0	3
14	Φ014	0	0	1	3	0	0	0	3,75	0	0	4	4	2	3	3
15	Φ015	0	1	2	2	1	0	0	3,50	2	3	3	1	5	1	5
16	Φ016	1	2	1	1	1	0	0	2,83	3	2	5	0	3	4	3
17	Φ017	0	1	5	2	0	0	0	3,13	1	2	3	1	7	5	5
18	Φ018	0	1	1	0	0	1	0	3,67	1	2	3	0	1	2	3
19	Φ019	0	1	1	3	0	0	0	3,40	1	0	2	1	4	2	5
20	Φ020	0	3	2	1	1	0	0	3,00	3	2	3	0	2	4	6
21	Φ021	0	1	1	0	0	0	0	2,50	3	2	3	0	2	4	6
22	Φ022	0	1	5	3	1	0	0	3,40	2	4	7	2	9	7	5
23	Φ023	0	0	0	1	0	0	0	4,00	0	0	1	0	1	0	5
24	Φ024	0	3	5	4	0	1	0	3,31	2	1	8	0	10	9	5
25	Φ025	0	1	2	1	0	0	0	3,00	0	1	2	2	2	3	6
26	Φ026	0	2	0	1	2	0	0	3,60	3	1	5	2	4	3	3
27	Φ027	0	0	2	4	4	0	0	4,20	4	3	9	6	8	6	3
28	Φ028	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
29	Φ029	0	1	3	0	1	0	0	3,20	1	1	2	3	4	2	5
30	Φ030	0	0	3	0	0	0	0	3,00	0	1	1	0	1	1	5
31	Φ031	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
32	Φ032	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
33	Φ033	0	0	1	4	0	0	0	3,80	0	2	3	2	4	2	5
34	Φ034	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
35	Φ035	0	1	0	0	0	0	0	2,00	0	1	0	0	0	0	2
36	Φ036	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
37	Φ037	1	2	2	6	2	0	0	3,46	3	4	10	1	9	8	3
38	Φ038	0	0	1	1	1	0	0	4,00	1	2	2	1	3	2	5
39	Φ039	0	0	2	1	5	1	0	4,56	3	5	5	3	3	4	3
40	Φ040	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
41	Φ041	0	1	3	1	1	0	0	3,33	2	1	5	2	4	6	6
42	Φ042	0	1	0	0	0	0	0	2,00	0	0	1	0	0	0	3
43	Φ043	0	1	1	1	0	0	0	3,00	1	1	1	0	1	1	5
44	Φ044	0	0	3	0	2	0	0	3,80	2	3	1	0	3	2	5
45	Φ045	0	0	2	0	0	0	0	3,00	0	0	2	0	2	1	5
46	Φ046	0	0	2	0	0	1	0	4,00	1	2	2	2	3	0	5
47	Φ047	0	0	1	0	2	0	0	4,33	2	1	3	2	3	1	5



Α/Α	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΣ-1	ΕΣ-2	ΕΣ-3	ΕΣ-4	ΕΣ-5	ΕΣ-6	ΕΣ-7	Μ.Ο. ΕΣ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ	ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ	ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΗ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
48	Φ048	0	4	2	0	2	0	0	3,00	1	2	4	0	5	2	5
49	Φ049	0	3	1	1	0	0	0	2,60	1	1	3	0	2	4	3
50	Φ050	0	0	2	1	0	0	0	3,33	0	1	3	1	3	1	5
51	Φ051	0	0	2	1	0	0	0	3,33	0	1	1	3	3	0	5
52	Φ052	0	0	5	1	1	0	0	3,43	2	3	5	1	4	3	3
53	Φ053	0	2	1	1	0	1	0	3,40	1	3	3	1	1	3	3
54	Φ054	0	2	1	1	0	1	0	3,40	1	3	4	1	1	4	3
55	Φ055	0	0	3	0	0	1	0	3,75	1	2	2	1	1	3	6
56	Φ056	0	0	2	2	0	0	0	3,50	0	2	1	1	2	1	5
57	Φ057	0	1	5	3	0	0	0	3,22	3	4	6	4	7	4	5
58	Φ058	0	0	1	0	0	1	0	4,50	0	1	1	1	1	1	5
59	Φ059	0	0	1	0	0	0	0	3,00	0	1	0	0	0	1	6
60	Φ060	0	1	4	1	0	0	0	3,00	1	2	4	2	3	2	3
61	Φ061	0	0	1	0	2	0	0	4,33	1	1	1	1	1	1	5
62	Φ062	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
63	Φ063	0	0	1	0	2	0	0	4,33	1	2	3	2	2	2	3
64	Φ064	0	0	1	2	1	0	0	4,00	0	2	3	1	3	3	5
65	Φ065	0	1	5	2	0	0	0	3,13	1	1	1	0	7	2	5
66	Φ066	0	1	1	2	3	1	0	4,25	2	6	5	3	3	5	2
67	Φ067	0	0	3	0	0	0	0	3,00	0	1	1	1	0	3	6
68	Φ068	0	0	1	1	2	1	0	4,60	2	0	5	2	5	1	5
69	Φ069	0	0	2	1	0	0	0	3,33	2	0	3	0	2	2	3
70	Φ070	0	1	2	4	2	0	0	3,78	3	4	9	0	4	5	3
71	Φ071	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
72	Φ072	0	4	3	0	0	0	0	2,43	1	1	4	2	1	2	3
73	Φ073	0	2	4	4	2	0	0	3,50	2	1	11	0	6	9	3
74	Φ074	0	0	2	2	0	0	0	3,50	2	1	3	2	4	2	5
75	Φ075	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
76	Φ076	0	4	4	4	0	0	0	3,00	1	5	12	2	7	7	3
77	Φ077	1	0	1	3	3	0	0	3,88	4	2	7	1	5	4	3
78	Φ078	1	1	0	2	1	1	0	3,67	0	2	6	3	4	3	3
79	Φ079	0	0	1	4	0	0	0	3,80	4	2	7	1	5	4	3
80	Φ080	0	1	2	0	1	0	0	3,25	0	0	2	1	3	2	5
81	Φ081	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
82	Φ082	1	0	0	0	0	0	0	1,00	0	0	1	0	0	0	3
83	Φ083	0	4	6	1	1	1	0	3,15	3	5	8	2	5	7	3
84	Φ084	0	0	3	0	2	1	0	4,17	4	4	5	0	5	3	5
85	Φ085	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
86	Φ086	0	1	1	0	0	0	0	2,50	0	0	1	0	1	1	5
87	Φ087	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
88	Φ088	0	1	3	1	1	0	0	3,33	2	2	5	1	5	3	5
89	Φ089	0	3	1	0	0	0	0	2,25	1	1	4	0	1	3	3
90	Φ090	0	0	1	0	0	0	0	3,00	0	0	1	0	1	1	5
91	Φ091	0	1	1	0	1	0	0	3,33	1	0	3	1	2	1	3
92	Φ092	0	0	2	2	1	0	0	3,80	1	3	2	0	3	1	5
93	Φ093	0	2	2	2	2	1	0	3,78	3	5	6	4	8	6	5





Α/Α	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΣ-1	ΕΣ-2	ΕΣ-3	ΕΣ-4	ΕΣ-5	ΕΣ-6	ΕΣ-7	Μ.Ο. ΕΣ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ	ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ	ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΗ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
94	Φ094	0	0	3	0	0	1	0	3,75	0	1	2	0	2	0	5
95	Φ095	0	0	2	1	0	0	0	3,33	0	1	2	0	2	0	5
96	Φ096	0	1	3	1	1	0	0	3,33	2	5	6	0	5	4	3
97	Φ097	0	0	3	1	2	2	0	4,38	4	3	6	2	7	2	5
98	Φ098	0	0	1	1	0	0	0	3,50	0	1	2	0	1	2	3
99	Φ099	1	3	1	0	1	0	0	2,50	1	3	3	1	3	3	5
100	Φ100	0	0	2	2	0	0	0	3,50	2	2	4	1	3	1	3
101	Φ101	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
102	Φ102	0	0	1	4	2	1	0	4,38	4	3	6	0	6	5	5
103	Φ103	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
104	Φ104	0	1	4	0	3	0	0	3,63	4	5	5	0	7	2	5
105	Φ105	0	1	2	1	1	0	0	3,40	1	0	4	1	3	2	3
106	Φ106	0	1	1	1	1	0	0	3,50	1	1	4	1	3	4	3
107	Φ107	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
108	Φ108	0	0	6	2	1	0	0	3,44	0	2	8	1	6	6	3
109	Φ109	0	1	1	0	0	0	0	2,50	0	1	1	1	1	2	6
110	Φ110	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
111	Φ111	0	4	5	1	0	0	0	2,70	1	5	6	3	7	7	5
112	Φ112	0	0	5	0	1	0	0	3,33	2	1	2	1	5	3	5
113	Φ113	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
114	Φ114	0	2	2	0	2	0	0	3,33	2	2	5	2	3	2	3
115	Φ115	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
116	Φ116	0	0	5	0	1	0	0	3,33	1	2	5	2	4	3	3
117	Φ117	0	2	3	2	2	0	0	3,44	3	4	8	0	4	6	3
118	Φ118	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
119	Φ119	0	2	1	2	2	0	0	3,57	2	3	7	0	3	4	3
120	Φ120	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
121	Φ121	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
122	Φ122	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
123	Φ123	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
124	Φ124	0	0	2	0	0	0	0	3,00	0	0	1	0	1	2	6
125	Φ125	0	0	3	0	0	0	0	3,00	0	0	3	0	2	3	3
126	Φ126	0	0	0	1	0	0	0	4,00	0	0	1	1	1	0	5
127	Φ127	0	1	1	1	0	0	0	3,00	0	0	2	0	1	1	3
128	Φ128	0	0	4	0	1	0	0	3,40	2	1	3	3	3	2	5
129	Φ129	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
130	Φ130	0	1	2	0	0	0	0	2,67	0	0	2	0	1	3	6
131	Φ131	0	1	0	0	0	0	0	2,00	0	1	1	0	0	1	3
132	Φ132	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
133	Φ133	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
134	Φ134	0	1	2	0	2	0	0	3,60	2	1	3	1	3	2	5
135	Φ135	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
136	Φ136	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
137	Φ137	0	0	0	2	0	0	0	4,00	1	0	0	0	0	2	6
138	Φ138	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
139	Φ139	0	0	4	0	0	1	0	3,60	1	2	4	1	3	1	3



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΣ-1	ΕΣ-2	ΕΣ-3	ΕΣ-4	ΕΣ-5	ΕΣ-6	ΕΣ-7	Μ.Ο. ΕΣ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ	ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ	ΔΙΑΙΣΘΗΤΙΚΗ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
140	Φ140	0	6	4	0	0	0	0	2,40	0	2	6	1	3	4	3
141	Φ141	0	0	3	0	0	1	0	3,75	0	1	4	2	4	1	5
142	Φ142	0	1	6	1	1	0	0	3,22	2	1	5	2	8	6	5
143	Φ143	0	0	0	1	0	0	0	4,00	1	1	1	0	0	1	3
144	Φ144	0	1	6	2	0	0	0	3,11	4	1	6	2	7	5	5
145	Φ145	2	8	3	2	1	0	0	2,50	1	4	9	1	5	6	3
146	Φ146	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
147	Φ147	0	3	3	2	0	0	0	2,88	1	1	4	0	4	3	5
148	Φ148	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
149	Φ149	0	4	5	4	1	0	0	3,14	3	5	13	1	8	8	3
150	Φ150	1	2	2	1	3	0	0	3,33	2	4	8	2	5	5	3
151	Φ151	0	0	0	1	0	0	0	4,00	0	0	1	0	0	1	3
152	Φ152	0	0	1	0	0	0	0	3,00	0	0	0	0	1	1	5
153	Φ153	0	0	3	1	0	0	0	3,25	0	0	1	0	4	3	5
154	Φ154	0	0	2	1	0	0	0	3,33	0	0	3	0	3	0	5
155	Φ155	0	0	2	1	0	0	0	3,33	0	2	3	0	1	2	3
156	Φ156	0	0	4	0	1	0	0	3,40	2	2	5	3	5	4	5
157	Φ157	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
158	Φ158	0	2	1	0	0	0	0	2,33	0	0	3	2	3	2	5
159	Φ159	0	1	1	1	2	0	0	3,80	2	1	4	2	4	3	5
160	Φ160	0	1	3	1	0	0	0	3,00	2	0	4	2	4	3	5
161	Φ161	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
162	Φ162	0	0	5	0	1	0	0	3,33	1	1	6	0	4	4	3
163	Φ163	0	0	4	0	1	1	0	3,83	2	1	2	2	5	5	6
164	Φ164	0	6	4	4	0	0	0	2,86	2	3	10	1	8	6	3
165	Φ165	0	1	3	0	2	0	0	3,50	1	3	3	3	3	2	5

### 3.6 Επίπεδα TRACK

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΤΚ	CK	PK	PCK	TCK	TPK	TRACK
1	Φ001	3,00	3,83	3,57	3,75	4,00	4,00	3,88
2	Φ002							
3	Φ003	4,29	4,50	4,71	4,50	4,50	4,20	4,63
4	Φ004	4,14	3,67	4,86	4,00	3,50	4,60	3,88
5	Φ005	3,71	4,67	5,00	4,50	4,00	3,00	3,50
6	Φ006	4,00	3,83	4,57	4,00	4,00	4,60	4,25
7	Φ007	4,14	4,58	3,57	4,50	3,75	3,20	3,63
8	Φ008							
9	Φ009	4,00	3,58	3,71	3,25	2,50	2,80	3,13
10	Φ010	2,85	5,00	5,00	5,00	4,50	4,40	4,13
11	Φ011							
12	Φ012							
13	Φ013	2,43	3,33	2,86	2,00	2,50	3,20	3,50
14	Φ014	2,67	3,33	4,29	4,00	3,25	4,25	3,63



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	TK	CK	PK	PCK	TCK	TPK	TPACK
15	Φ015	4,71	4,25	5,00	4,50	4,00	4,40	4,00
16	Φ016	4,29	3,17	3,57	3,75	4,00	3,80	3,38
17	Φ017	5,00	4,58	4,29	3,00	2,00	3,80	3,50
18	Φ018							
19	Φ019	2,00	3,92	4,14	4,00	4,25	4,20	4,50
20	Φ020	5,00	4,50	3,71	3,50	3,50	3,80	3,75
21	Φ021	3,00	3,67	3,29	3,00	3,75	3,60	3,38
22	Φ022	3,86	3,25	4,43	4,00	3,75	5,00	4,50
23	Φ023	3,43	3,25	3,86	3,00	3,00	3,40	3,00
24	Φ024							
25	Φ025	3,14	3,67	4,14	4,00	3,50	3,80	4,25
26	Φ026	3,14	3,50	3,57	2,00	3,00	3,80	3,38
27	Φ027	3,00	2,75	3,71	3,50	3,75	4,00	3,63
28	Φ028	2,57	3,75	4,00	3,75	3,25	4,20	3,75
29	Φ029							
30	Φ030	3,86	3,58	4,43	3,50	4,00	4,60	3,75
31	Φ031	3,57	3,58	3,71	3,25	4,00	4,00	4,25
32	Φ032	3,00	3,08	4,43	3,75	2,50	4,00	2,75
33	Φ033	3,29	3,08	3,71	3,50	3,00	4,00	3,88
34	Φ034	4,14	3,00	3,14	3,50	3,50	3,60	2,63
35	Φ035	3,57	3,50	4,00	3,25	3,50	3,75	3,50
36	Φ036	4,29	3,25	4,43	4,00	4,25	4,80	4,25
37	Φ037	3,14	3,25	4,43	3,00	4,00	4,20	3,75
38	Φ038	4,14	4,17	4,14	4,00	4,25	5,00	4,25
39	Φ039	2,57	3,75	3,57	3,00	2,00	2,80	3,00
40	Φ040	3,86	2,83	3,71	4,00	3,25	3,60	3,25
41	Φ041	4,14	2,92	4,14	3,00	4,00	3,60	3,88
42	Φ042	4,00	3,42	3,86	3,50	3,50	4,20	3,63
43	Φ043	3,29	3,42	4,57	4,25	4,75	4,60	4,50
44	Φ044	4,00	3,42	4,86	3,50	3,50	4,00	4,13
45	Φ045	2,71	3,58	3,71	4,25	4,25	3,20	2,75
46	Φ046	3,57	4,00	4,29	4,25	3,75	4,20	3,63
47	Φ047	3,71	3,75	4,86	4,00	4,00	4,20	4,38
48	Φ048	3,86	3,75	4,00	3,75	3,00	3,20	3,13
49	Φ049	4,14	3,42	3,00	3,25	3,25	3,80	3,50
50	Φ050	2,86	3,67	3,86	3,50	3,75	4,40	3,63
51	Φ051	3,29	3,25	3,71	3,00	3,25	4,00	4,00
52	Φ052	3,29	3,58	4,00	4,00	4,00	4,40	4,25
53	Φ053	2,71	3,91	3,57	3,50	3,75	4,00	3,50
54	Φ054	3,86	3,50	2,71	3,50	3,00	3,60	3,63
55	Φ055	2,00	3,58	3,43	3,00	3,50	4,20	3,25
56	Φ056	3,57	4,33	4,29	4,75	2,75	4,40	3,75
57	Φ057	3,00	3,08	4,00	3,00	4,00	4,20	4,00
58	Φ058	3,43	4,64	4,00	3,50	3,75	3,40	3,88
59	Φ059	4,86	4,83	4,57	5,00	4,50	5,00	4,88
60	Φ060	3,00	3,25	2,43	2,00	1,75	3,20	1,63
61	Φ061	2,71	4,42	4,14	4,25	4,25	4,00	3,88
62	Φ062	3,71	3,25	3,29	3,25	3,50	4,00	3,50
63	Φ063	3,71	3,58	3,57	3,50	3,50	3,60	3,38



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	TK	CK	PK	PCK	TCK	TPK	TPACK
64	Φ064							
65	Φ065	2,57	3,25	3,00	3,00	4,00	4,40	3,88
66	Φ066	4,00	4,17	4,29	4,50	4,00	4,80	4,25
67	Φ067	3,86	3,83	4,43	4,00	4,75	4,20	4,13
68	Φ068	1,29	2,92	4,14	3,50	3,25	3,20	3,50
69	Φ069	3,00	3,00	3,57	2,00	3,25	3,40	3,00
70	Φ070	4,29	4,17	3,43	3,50	4,75	4,60	4,63
71	Φ071	4,17	3,25	4,43	4,50	4,00	4,80	4,50
72	Φ072	4,86	3,83	3,43	3,25	3,25	3,80	4,00
73	Φ073	3,57	4,25	3,86	4,00	3,00	4,00	3,50
74	Φ074	4,43	3,92	3,71	4,25	4,75	5,00	4,75
75	Φ075	3,71	3,75	4,14	3,00	3,25	4,40	3,38
76	Φ076	3,29	2,67	4,14	3,00	2,75	3,40	2,63
77	Φ077	2,29	3,17	3,14	3,25	4,00	4,20	3,75
78	Φ078	3,86	3,67	4,43	3,25	4,25	5,00	4,13
79	Φ079	4,00	3,83	4,71	4,00	3,75	4,20	3,50
80	Φ080							
81	Φ081	3,71	4,00	4,29	4,00	4,00	4,00	3,75
82	Φ082	3,00	3,58	3,43	3,50	3,25	3,20	3,13
83	Φ083	4,00	4,50	4,86	4,50	5,00	4,40	4,50
84	Φ084	4,29	4,08	4,29	4,50	4,00	4,80	4,38
85	Φ085							
86	Φ086	4,00	4,00	4,43	4,25	4,25	4,00	3,75
87	Φ087	3,29	4,50	4,33	3,50	4,50	4,60	3,75
88	Φ088	3,00	2,83	2,29	1,25	2,75	3,60	3,00
89	Φ089	3,00	3,33	4,14	4,25	2,25	4,40	3,25
90	Φ090	3,86	3,50	4,43	3,75	3,50	4,60	3,50
91	Φ091	3,86	3,67	3,29	3,00	3,00	3,40	3,63
92	Φ092	3,86	3,25	4,00	2,50	3,00	4,00	3,25
93	Φ093	4,14	3,92	4,29	3,50	3,00	4,20	3,50
94	Φ094	4,14	4,25	4,29	3,00	3,00	3,60	2,75
95	Φ095	4,14	4,08	4,29	3,00	3,00	3,20	3,63
96	Φ096	3,71	3,33	3,43	3,00	3,00	4,20	3,00
97	Φ097	1,57	4,25	1,86	1,00	1,00	2,20	1,00
98	Φ098	3,57	2,92	4,29	3,25	3,75	4,40	3,75
99	Φ099	2,57	1,75	2,43	2,25	2,25	2,80	2,38
100	Φ100	4,29	3,67	4,86	4,50	4,00	4,40	4,63
101	Φ101	3,29	3,58	3,29	4,00	2,75	4,00	3,25
102	Φ102							
103	Φ103	3,86	3,25	4,43	3,00	3,00	4,00	3,50
104	Φ104	3,14	3,83	3,43	4,00	3,50	4,20	2,50
105	Φ105	3,14	4,00	3,43	4,25	3,50	4,40	2,63
106	Φ106	4,14	3,67	4,14	3,75	3,50	4,40	4,38
107	Φ107							
108	Φ108	3,43	2,83	3,43	2,00	4,00	4,00	2,75
109	Φ109	3,57	3,42	3,86	3,25	3,25	3,80	3,50
110	Φ110	1,57	4,75	4,14	4,50	4,75	4,40	4,25
111	Φ111	4,14	3,45	4,14	4,00	4,00	4,40	4,38
112	Φ112	4,00	3,25	4,14	3,75	4,00	4,00	3,75



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	TK	CK	PK	PCK	TCK	TPK	TPACK
113	Φ113	4,57	2,58	3,29	3,25	2,25	3,00	2,63
114	Φ114	4,29	3,83	3,43	2,00	3,75	4,40	3,75
115	Φ115	3,14	3,42	3,86	3,50	4,00	3,60	3,75
116	Φ116	3,86	3,67	4,00	3,75	3,50	4,40	3,75
117	Φ117	3,43	3,75	3,43	3,00	3,25	4,00	3,75
118	Φ118							
119	Φ119	4,43	4,58	4,00	4,25	4,75	4,00	4,75
120	Φ120	4,00	2,58	4,00	4,00	4,00	4,20	3,63
121	Φ121							
122	Φ122	2,43	5,00	4,71	5,00	4,00	3,80	4,75
123	Φ123	3,71	2,75	4,14	3,50	3,75	4,00	3,63
124	Φ124	3,43	3,67	3,43	3,00	3,25	4,00	3,75
125	Φ125	4,14	3,00	3,29	3,50	4,25	4,60	3,75
126	Φ126	4,14	3,33	4,29	3,50	3,00	3,80	3,50
127	Φ127	3,14	3,00	3,86	3,25	3,25	4,20	4,50
128	Φ128	2,86	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,25
129	Φ129	3,43	2,50	4,14	3,50	4,00	4,60	4,00
130	Φ130	3,29	3,33	3,71	3,25	2,50	3,80	3,50
131	Φ131	4,43	3,42	3,43	3,50	3,00	4,60	3,88
132	Φ132							
133	Φ133	3,43	3,92	4,86	3,75	3,75	3,60	3,75
134	Φ134	3,57	3,33	3,71	3,50	3,50	3,60	3,50
135	Φ135							
136	Φ136	3,57	3,92	4,14	4,00	3,75	3,60	3,25
137	Φ137	2,71	2,33	3,71	3,00	3,00	3,40	3,00
138	Φ138	3,14	3,17	3,71	4,00	4,00	4,40	3,50
139	Φ139							
140	Φ140	3,00	3,83	4,00	4,50	4,50	4,00	4,38
141	Φ141							
142	Φ142	4,71	3,92	5,00	5,00	4,75	5,00	5,00
143	Φ143	4,71	2,67	4,00	2,00	4,00	4,60	4,88
144	Φ144	4,00	3,92	4,29	4,25	3,75	5,00	3,75
145	Φ145	2,71	4,00	4,14	3,25	3,00	3,60	3,13
146	Φ146							
147	Φ147	3,14	3,58	3,57	3,75	2,50	3,80	2,88
148	Φ148	3,29	3,67	3,71	3,50	3,75	3,80	3,00
149	Φ149	3,86	4,00	3,71	3,25	3,00	3,50	3,00
150	Φ150	2,00	3,00	3,71	3,00	2,00	2,80	2,00
151	Φ151	1,86	3,75	3,14	3,00	3,25	3,40	2,63
152	Φ152	2,57	3,08	3,43	3,50	3,50	3,80	3,00
153	Φ153	3,00	2,92	3,71	3,50	3,00	3,40	3,75
154	Φ154	3,29	3,92	3,86	3,75	4,50	4,80	4,38
155	Φ155	2,57	3,58	3,57	3,75	3,50	4,00	3,63
156	Φ156	3,86	3,75	3,43	3,00	3,25	4,20	3,75
157	Φ157	3,14	3,67	4,00	3,50	3,00	3,80	3,75
158	Φ158	2,57	2,73	3,43	3,50	3,50	4,00	3,38
159	Φ159							
160	Φ160	4,14	3,67	4,43	3,00	4,00	4,20	4,25
161	Φ161	3,57	4,36	4,71	4,00	4,00	4,00	4,25



A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	TK	CK	PK	PCK	TCK	TPK	TPACK
162	Φ162	3,43	2,92	3,57	3,25	4,00	4,60	4,38
163	Φ163	3,71	4,50	4,00	4,00	4,00	4,00	3,75
164	Φ164	3,57	3,42	3,86	3,67	3,50	4,00	3,75
165	Φ165	3,29	3,58	3,86	3,25	3,50	3,20	3,50
		3,50	3,60	3,91	3,54	3,55	4,00	3,66



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 - Ερωτήματα Forum

- **Θέμα Συζήτησης 1<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

*Ποιες είναι οι σκέψεις σας σχετικά με το κλασσικό μοντέλο πρακτικών π.χ. Β' Φάση; Τι θα προτείνατε για την αναβάθμιση τους; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.*

- **Θέμα Συζήτησης 2<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

*Τι χαρακτηριστικά έχει κατά τη γνώμη σας, το προφίλ του "ΚΑΛΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ"; Ποιες πιστεύετε πως είναι οι βασικές λειτουργίες που κάνει ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη και κατά τη διδασκαλία;*

- **Θέμα Συζήτησης 3<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

*Ποια η άποψη σας σχετικά με το σκοπό ένταξης και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία; Πως κρίνετε το δικό σας επίπεδο δεξιοτήτων στη διδακτική αξιοποίηση των Νέων Μέσων (αναφερθείτε σε συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες); Τεκμηριώστε την απάντησή σας.*

- **Θέμα Συζήτησης 4<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

*Σκεφτείτε λίγο πάνω στους λόγους για τους οποίους επιλέξατε να γίνετε εκπαιδευτικοί. Ανατρέξτε στα σχολικά σας χρόνια σε μια θετική στιγμή, κάτι που ζήσατε ως μαθητές που το θυμόσαστε με «ζεστασιά και ευχαρίστηση». Διαλέξτε εμπειρία που να νοιώθετε καλά να την περιγράψετε σε αυτό το πλαίσιο και το χρόνο που πραγματοποιήθηκε.*

- **Θέμα Συζήτησης 5<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

*Το ερώτημα αυτής της εβδομάδας σχετίζεται με τη φάση παρακολούθησης στα σχολεία. Θα θέλαμε λοιπόν να συγκρίνετε το μοντέλο του σχολείου που είχατε "αναπτύξει" μέσα σας όλα αυτά τα χρόνια, με αυτό που συνάντησε ο κάθε ένας / κάθε μια από εσάς αυτές τις 3 εβδομάδες και να αναπτύξετε, με συγκεκριμένες αναφορές, ποιες ήταν οι ομοιότητες και οι διαφορές; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.*

- **Θέμα Συζήτησης 6<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

*Ποιες ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις θεωρείτε σημαντικότερες και γιατί: Παιδαγωγικές, Διδακτικές, Γνωστικό Αντικείμενο, ΤΠΕ, Συνδυασμός των παραπάνω. Τεκμηριώστε την απάντησή σας.*

- **Θέμα Συζήτησης 7-8<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

*Στην τρέχουσα και στην επόμενη εβδομάδα, δεν υπάρχει κεντρικό θέμα συζήτησης. Ο λόγος είναι πως με αφορμή τις μικροδιδασκαλίες θεωρήσαμε περισσότερο εποικοδομητικό για εσάς να αναστοχαστείτε πάνω στα βίντεο των μικροδιδασκαλιών. Ήδη έχουμε ανεβάσει τα 3 πρώτα βίντεο. Οπότε, θα θέλαμε το κάθε μέλος της*



κοινότητας να επιλέξει 1 από τα 3 βίντεο και αφού το δει προσεκτικά, να αναπτύξει τον κριτικό σχολιασμό του σε αυτό με όποιο τρόπο το επιθυμεί. Μπορείτε να εστιάσετε σε όποια διάσταση της μικροδιδασκαλίας εσείς θέλετε. Οι 3 ομάδες που έκαναν τις μικροδιδασκαλίες έχουν το δικαίωμα να απαντήσουν στα σχόλια, να αντικρούσουν τυχόν κριτικές και γενικά να "υποστηρίζουν" την διδασκαλία τους επιχειρηματολογώντας ανάλογα. ΠΡΟΣΟΧΗ: ο σχολιασμός θα γίνεται στην σελίδα σχολίων του βίντεο και όχι μέσα στο Forum.

- **Θέμα Συζήτησης 9<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

Από το Nooz.gr: <http://www.nooz.gr/tech/sti-mekka-tis-texnologias-eksozizoun-tous-upologistes> Με αφορμή το παραπάνω δημοσίευμα, σας καλούμε να εκφράσετε τις απόψεις σας σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται αυτό το άρθρο. Σκοπός είναι να αναπτύξετε ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ σας, είτε συμφωνείτε είτε διαφωνείτε. Αφού καταγράψετε την άποψη σας, διαβάστε τις απόψεις των συναδέλφων σας και σχολιάστε αυτή/ές που σας προκαλούν το ενδιαφέρον. Η ανάπτυξη αμφίδρομης ανταλλαγής απόψεων μεταξύ σας είναι επιθυμητή ώστε να οδηγήσει δυναμικά σε κάποια συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό έχει δημιουργηθεί νέα κατηγορία στο Forum με τίτλο "Debate". Εκεί μπορείτε να αναρτάτε και να σχολιάζετε μηνύματα (Παρακαλώ, να το τηρείτε αυτό αλλιώς θα μπερδευτούμε...).

- **Θέμα Συζήτησης 10<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

Στην όψη της eΚΠΑ <http://praktikiptde.grou.ps/photos/item/being-a-teacher-is> έχει αναρτηθεί μια φωτογραφία η οποία αναπαριστά διάφορες διαστάσεις του τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός. Σχολιάστε την και προτείνετε τις 3 σημαντικότερες, κατά την άποψη σας, διαστάσεις. Τεκμηριώστε την απάντησή σας. Σε σχέση με την απάντησή σας, ανατρέξτε στα σχολικά σας χρόνια σε μια στιγμή που εργαστήκατε και μάθατε κατά τη διδασκαλία: ποιοι παράγοντες ή ενέργειες του εκπαιδευτικού ήταν αυτές που επέδρασαν θετικά και σας βοήθησαν να μάθετε;

- **Θέμα Συζήτησης 11<sup>ης</sup> Εβδομάδας -**

- **Θέμα Συζήτησης 12<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

Παρουσιάστε και αναλύστε μια σημαντική εκπαιδευτική περίπτωση κατά τη διδασκαλία σας στο σχολείο (σύμφωνα με τα βήματα που παρουσιάζονται στο έντυπο Β).

- **Θέμα Συζήτησης 13<sup>ης</sup> Εβδομάδας**

Ποια είναι η συνολική εικόνα που αποκομίσατε από την πρακτική άσκηση; Πως αξιολογείτε τη διαδικασία; Σας ωφέλησε και με ποιο τρόπο; Κατά τη γνώμη σας,





*επηρεάζεται η πρακτική άσκηση από το σχολείο στο οποίο διεξάγεται, το Δντη του σχολείου, το προσωπικό και τις υποδομές; Αν ναι, σε τι βαθμό; Τεκμηριώστε τις απόψεις σας για τα παραπάνω θέματα, αναπτύσσοντας τα επιχειρήματα σας για κάθε μια από τις τρεις φάσεις: παρακολούθηση-μικροδιδασκαλία-διδασκαλία.*

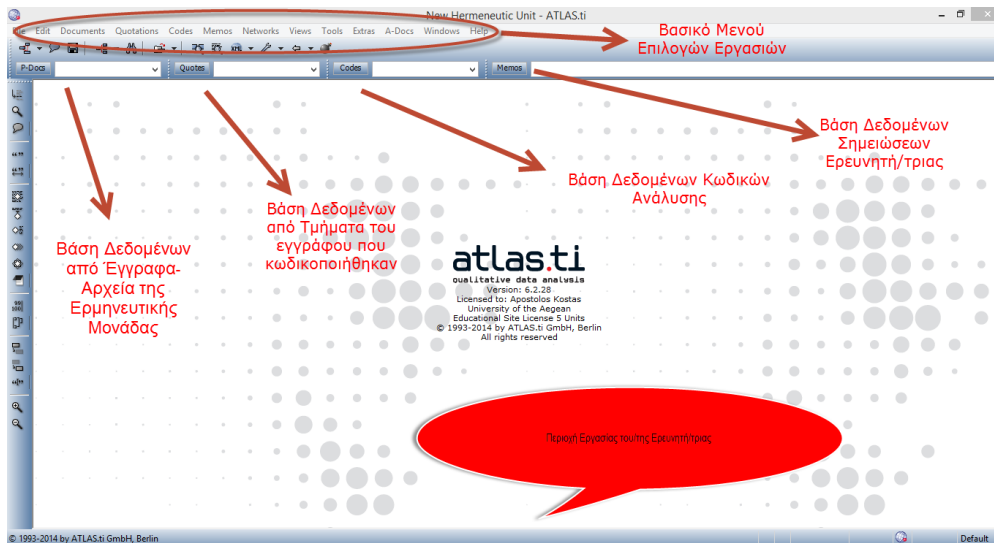
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 - Το Λογισμικό Atlas.ti 6.2

### 5.1 Γενικά Στοιχεία

Η χρήση εξειδικευμένων εργαλείων λογισμικού, που βοηθούν τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου, έχει αποδειχθεί διαχρονικά πως εξομαλύνει τις δυσκολίες οργάνωσης, διαχείρισης και ανάλυσης μεγάλου όγκου τεκμηρίων. Λογισμικά τα οποία ανήκουν στην ευρύτερη οικογένεια των προγραμμάτων *Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS) μπορούν να οργανώσουν, διαχειριστούν, προσπελάσουν, κατηγοριοποιήσουν, αναλύσουν, τεκμηριώσουν με ταχύτητα και αξιοπιστία μεγάλο όγκο ψηφιακών ή ψηφιοποιημένων ερευνητικών τεκμηρίων από απλά κείμενα μέχρι ηχογραφήσεις και βίντεο. Μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η εστίαση του/της ερευνητή/τριας περισσότερο στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Για το συγκεκριμένο έργο έχει επιλεγεί η χρήση του λογισμικού Atlas.ti, το οποίο αποτελεί ένα από τα πλέον αναγνωρισμένα CAQDAS συστήματα ποιοτικής ανάλυσης τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επιχειρησιακό επίπεδο. Το λογισμικό Atlas.ti έχει δημιουργηθεί από την εταιρεία ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH (<http://www.atlasti.com>) και αυτή τη στιγμή κυκλοφορεί η έκδοση 7, ενώ το Πανεπιστήμιο Αιγαίου διαθέτει την έκδοση 6.2, με την οποία πραγματοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου στην παρούσα διδακτορική διατριβή. Το βασικότερο πλεονέκτημα του λογισμικού και το οποίο αποτέλεσε κριτήριο επιλογής του είναι η δυνατότητα του να διαχειριστεί υπό τη μορφή μιας **Ερμηνευτικής Μονάδας** (Hermeneutic Unit) συλλογή από έγγραφα διαφόρων τύπων, όπως για παράδειγμα έγγραφα του Microsoft Word, αρχεία Adobe PDF, αρχεία κειμένου (.txt), αρχεία εικόνας, αρχεία βίντεο, κ.λ.π. σε ένα ενιαίο περιβάλλον. Η ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής μονάδας διατρέχει οριζόντια και κάθετα όλα τα στοιχεία της συγκεκριμένης μονάδας με τέτοιο τρόπο, ώστε η ανάπτυξη των σχημάτων κωδικοποίησης να αφορά όλα τα ενσωματωμένα έγγραφα και ουσιαστικά να δημιουργεί μια βάση δεδομένων των επεξεργασμένων στοιχείων της μονάδας. Η δημιουργία μιας ενιαίας βάσης δεδομένων, δηλαδή των εγγράφων που υφίστανται την επεξεργασία καθώς και των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας που αντιστοιχεί στην ανάπτυξη των κωδικών και των θεματικών κατηγοριών, βοηθάει τον/την ερευνητή/τρια στην εύκολη και γρήγορη αναζήτηση, στην ανάλυση και συσχέτιση των αποτελεσμάτων, στην οπτικοποίηση τους με εννοιολογικά δίκτυα και λογικά διαγράμματα και φυσικά την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και την αναγωγή τους σε ποσοτικά δεδομένα για στατιστική επεξεργασία. Στο επόμενο σχήμα παρουσιάζεται η

αρχική οθόνη εργασίας του Atlas.ti., όπου έχουν επισημανθεί οι βασικότερες λειτουργίες που παρέχονται στο/στη χρήστη/στρια της εφαρμογής.



Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται οι βασικότεροι τύποι αρχείων που μπορούν να εισαχθούν στην βάση δεδομένων της ερμηνευτικής μονάδας και να αναλυθούν από το λογισμικό.

Είδος αρχείου	Τύπος αρχείου	Παρατηρήσεις
<b>Κείμενο (text)</b>	.txt, .rtf	Μπορεί να τροποποιηθεί το περιεχόμενο τους μέσα στο Atlas.ti
	.doc, .docx., .pdf	Δεν μπορεί να τροποποιηθεί το περιεχόμενο τους μέσα στο Atlas.ti
<b>Εικόνα (image)</b>	.jpg, .jpeg, .bmp., .gif., .tiff, .emf, κ.λπ.	
<b>Ήχος (audio)</b>	.mp3., .wma., .midi, .au., .wav	
<b>Βίντεο (βίντεο)</b>	.mpeg, .mpeg2, .wmv, .avi, .mov	
<b>Γεω-δεδομένα (Geo data)</b>	Google Earth	
<b>Απαντήσεις ερωτηματολογίων</b>	.xls	

Στο επόμενο σχήμα παρουσιάζεται το παράθυρο διαχείρισης εγγράφων όπου φαίνεται πως έχουν εισαχθεί στην ερμηνευτική μονάδα 5 έγγραφα (ονομάζονται Primary Documents - PM) τύπου .rtf, .tx, και εικόνας.

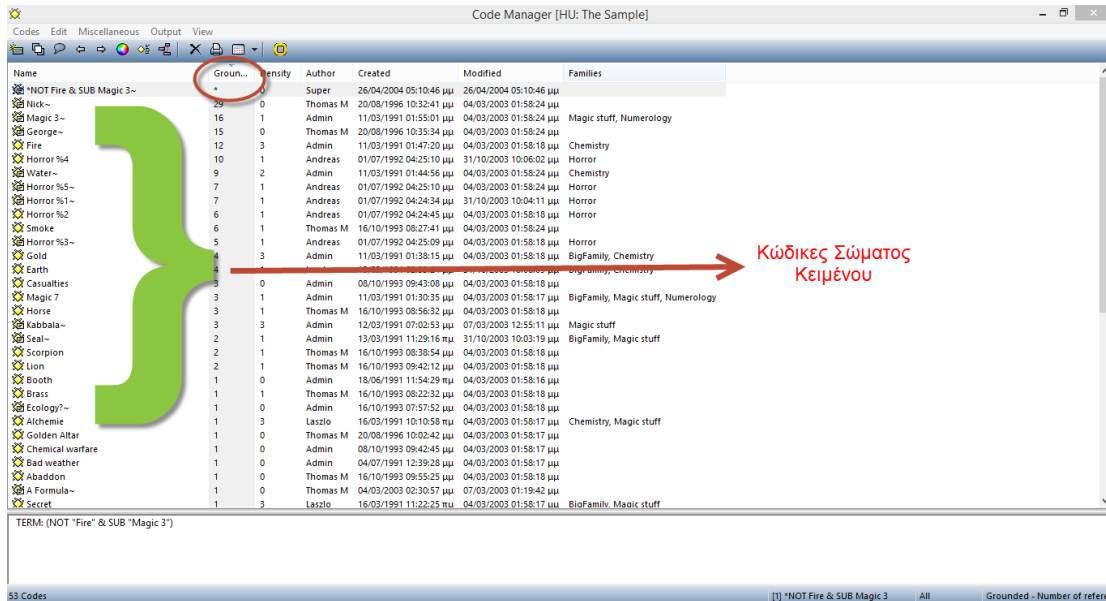
Id	Name	Media	Quotations	Author	Created	Modified	Usable	Origin	Location	Families
P 1	Revelation 8~	Rich Text	36	Admin	11/03/1991 01:25:02 μμ	31/10/20...	***	<HUPATH>\rev-8.rtf	***	Bible texts, Content:text, Textual d...
P 2	Revelation 9~	Rich Text	32	Admin	11/03/1991 01:25:12 μμ	31/10/20...	***	<HUPATH>\rev-9.rtf	***	Bible texts, Content:text, Textual d...
P 3	Indian Camp~	Text	47	Andreas	14/09/1992 02:47:27 μμ	31/10/20...	***	<HUPATH>\indian...	***	Content:text, Non-bible texts, Text...
P 4	The sefiroth tree~	Image	5	Thomas M	24/05/1996 03:51:13 μμ	31/10/20...	***	<HUPATH>\Kabbal...	***	Content:grafic, Grafical docs
P 5	Revelation~	Rich Text	1	Thomas M	04/03/2003 03:17:25 μμ	07/03/20...	Yes	@Memo:Revelatio...	---	Bible texts, Content:text

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, η βασικότερη λειτουργία του Atlas.ti είναι να βοηθήσει τον/την ερευνητή/τρια να κάνει ανάλυση ποιοτικών δεδομένων σε διάφορα έγγραφα χρησιμοποιώντας είτε κάποιο προ υπάρχων σχήμα κωδικοποίησης (*coding schema*), ή να κάνει θεματική ανάλυση περιεχομένου (*thematic analysis*) οδηγώντας το υπό ανάλυση περιεχόμενο σε θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες (η μεθοδολογία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων σαφώς και δεν μπορεί να αναλυθεί στο συγκεκριμένο σημείο, ούτε αποτελεί αντικείμενο του παρόντος παραδοτέου, οπότε και δεν θα γίνει εκτενέστερη αναφορά).

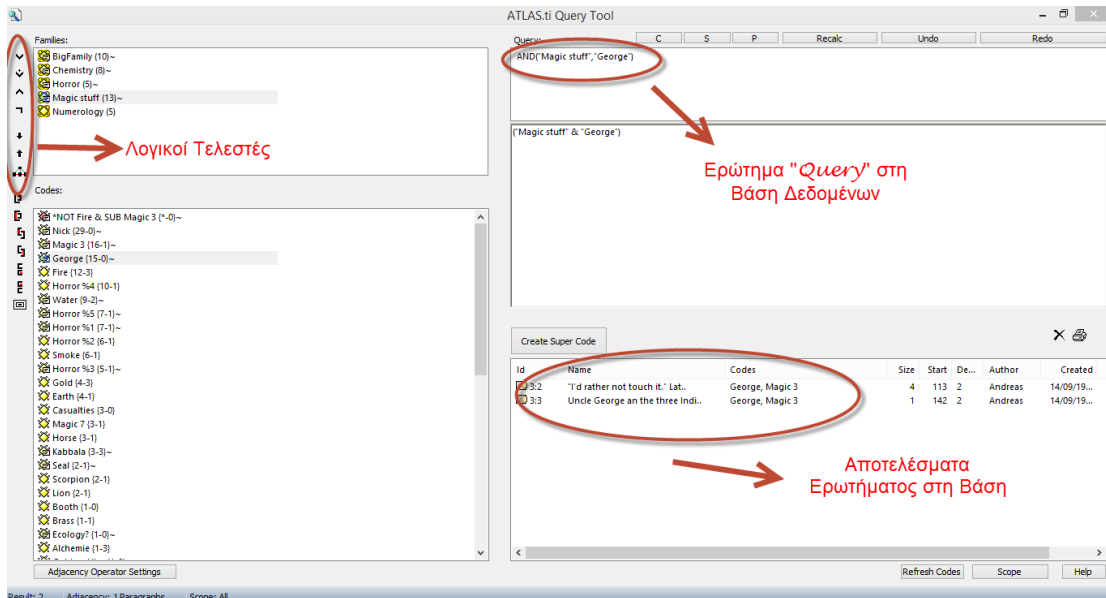
Το Atlas.ti παρέχει 3 βασικούς τρόπους σήμανσης και κωδικοποίησης λέξεων και λημμάτων σε ένα σώμα κειμένου μιας ερμηνευτικής μονάδας:

- **Ανοικτή κωδικοποίηση**, δηλαδή ελεύθερη απόδοση ενός κωδικού σε μια λέξη, φράση, παράγραφο.
- **Κωδικοποίηση βάση λίστας κωδικών**, δηλαδή ενός σχήματος κωδικοποίησης που έχει αναπτυχθεί εκ των προτέρων.
- **Κωδικοποίηση in-vivo**, δηλαδή χρήση της ίδιας της λέξης της φράσης ως κώδικα.

Στο επόμενο σχήμα παρουσιάζεται το παράθυρο των κωδικών που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια ενός παραδείγματος που παρέχεται από την Atlas.ti. Η σημαντικότερη στήλη είναι η στήλη «Grounded», 2η στη σειρά μετά τη στήλη «Name», η οποία δείχνει τη συχνότητα εμφάνισης ενός συγκεκριμένου κωδικού μέσα στο σώμα κειμένου.

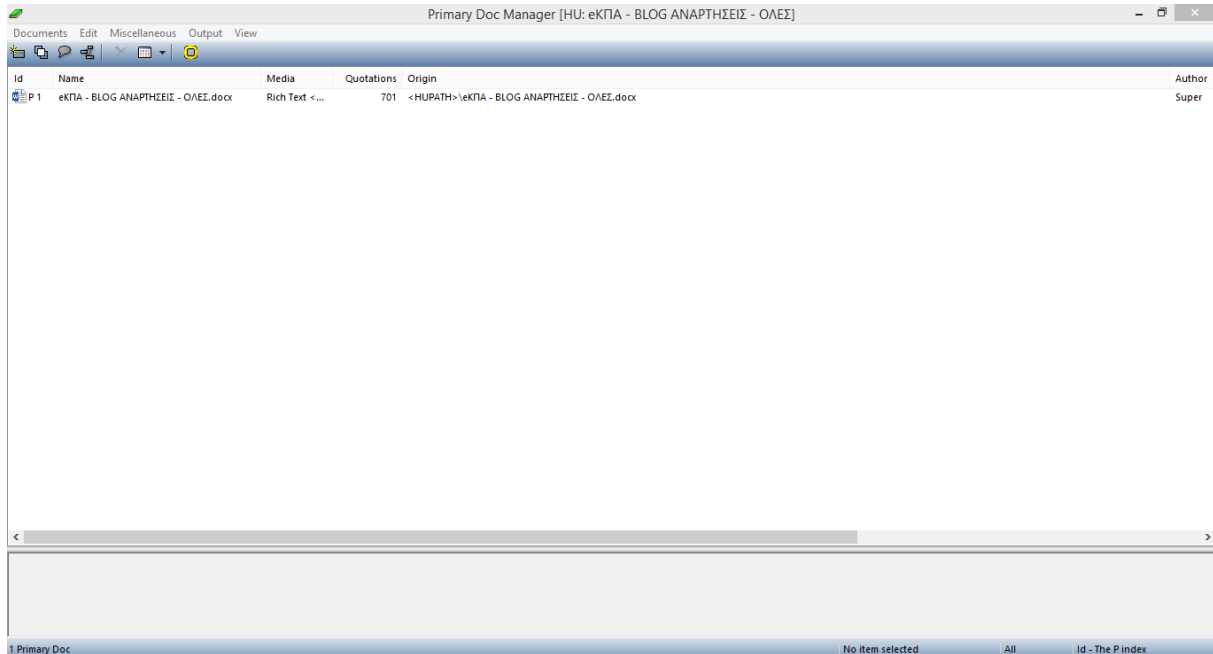


Μετά την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης των σωμάτων κειμένου, το Atlas.ti παρέχει ένα πολύ χρήσιμο και δυνατό εργαλείο αναζήτησης στη βάση δεδομένων των κωδικών, το οποίο στηρίζεται στη συνδυαστική χρήση λογικών τελεστών (ΚΑΙ, Ή, ΟΧΙ, ...) όπου μπορεί ο/η ερευνητής/τρια να αναζητεί συνδυασμούς φαινομένων μέσα σε μια ερμηνευτική μονάδα και τα αποτελέσματα να περιέχουν τόσο τα σημεία στα οποία εμφανίζονται οι συγκεκριμένοι συνδυασμοί των κωδικών, όσο και η συχνότητα εμφάνισής τους.

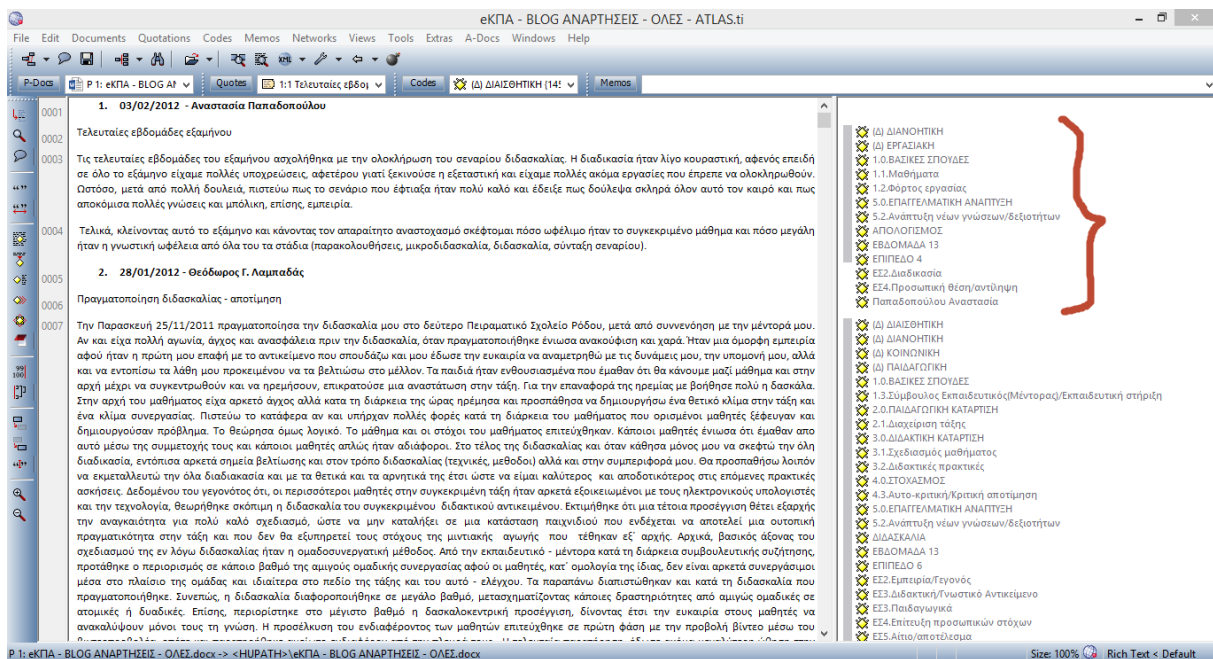


## 5.2 Παράδειγμα Ανάλυσης

Για την αποτύπωση ενός παραδείγματος ανάλυσης περιεχομένου με το Atlas.ti επιλέγουμε την ερμηνευτική μονάδα η οποία περιέχει όλα τα ηλεκτρονικά μνήματα του ιστολογίου, μέσα στο παρακάτω έγγραφο.



Επιλέγοντας αυτό το έγγραφο, μπορούμε να δούμε τους κωδικούς με τους οποίους συσχετίστηκε, μέσα από το μοντέλο κωδικοποίησης που έχει επιλεγεί.





Παρατηρούμε, στην αριστερή στήλη με A/A:1 το κείμενο του υπό ανάλυση ηλεκτρονικού μηνύματος του ιστολογίου και στη δεξιά στήλη τους σχετιζόμενους κωδικούς. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβανόμενη για όλο το πλήθος των εγγράφων της βάσης δεδομένων μιας ερμηνευτικής μονάδας οδηγεί στην ανάπτυξη ενός συνόλου κωδικών, όπως φαίνεται παρακάτω, όπου φαίνεται η συγκεντρωτική λίστα κωδικών μαζί με άλλα ποσοτικά στοιχεία όπως η συχνότητα εμφάνισης.

Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified	Families
ΕΣ2.Εμπειρία/Γγνονός	554	0	Super	10/08/2013 01:19:50 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...
(Δ) ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	487	0	Super	04/03/2014 12:25:20 μμ	22/08/2014 11:49:56 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ...
(Δ) ΔΙΑΙΟΝΗΤΙΚΗ	447	0	Super	04/03/2014 12:25:03 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ...
3.0.ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	402	0	Super	04/03/2014 12:51:52 μμ	22/08/2014 11:49:56 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤ...
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	395	0	Super	13/07/2013 08:15:35 μμ	19/08/2014 04:16:26 μμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...
(Δ) ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	380	0	Super	04/03/2014 12:25:27 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ...
1.0.ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΤΙΟΥΔΕΣ	333	0	Super	04/03/2014 12:16:48 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤ...
3.2.Διδακτικές πρακτικές	314	0	Super	04/03/2014 01:03:15 μμ	22/08/2014 11:49:56 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΟΛΑ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΥΠΟΚ...
ΕΠΙΠΕΔΟ 3	303	0	Super	13/07/2013 08:13:12 μμ	13/08/2014 04:21:59 μμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...
ΕΣ3.Διδακτική/Γνωστό Αντικείμενο	295	0	Super	10/08/2013 01:19:50 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...
8.0.ΝΕΑ ΜΕΔΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	221	0	Super	04/03/2014 01:03:15 μμ	22/08/2014 11:49:56 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΟΛΑ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΥΠΟΚ...
8.2.Ολοκλήρωση/χρήση της τεχνολογίας	191	0	Super	22/03/2014 01:19:38 μμ	22/08/2014 11:49:56 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΟΛΑ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΥΠΟΚ...
1.3.Συμβούλος Εκπαιδευτικός/Μέντορας/Εκπαιδευτική στήριξη	189	0	Super	04/03/2014 12:17:33 μμ	21/08/2014 06:25:37 μμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΟΛΑ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΥΠΟΚ...
(Δ) ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ	177	0	Super	04/03/2014 12:24:56 μμ	21/08/2014 06:25:32 μμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ...
ΑΝΑΦΟΡΑ ΝΕΑ ΜΕΔΑ	165	0	Super	20/07/2013 10:22:31 πμ	22/08/2014 11:49:56 πμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ
2.0.ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	164	0	Super	04/03/2014 12:51:41 μμ	19/08/2014 04:14:06 μμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤ...
(Δ) ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	155	0	Super	05/03/2014 05:11:04 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ...
(Δ) ΔΙΑΙΟΝΗΤΙΚΗ	145	0	Super	04/03/2014 12:25:12 μμ	21/08/2014 06:25:32 μμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ...
ΕΣ2.Διαδικασία	143	0	Super	10/08/2013 01:19:50 μμ	19/08/2014 04:15:02 μμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...
3.1.Σχεδιασμός μαθήματος	141	0	Super	04/03/2014 01:03:15 μμ	22/08/2014 11:49:56 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΟΛΑ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΥΠΟΚ...
ΕΠΙΠΕΔΟ 4	137	0	Super	13/07/2013 08:13:18 μμ	19/08/2014 04:43:25 μμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...
ΕΠΙΠΕΔΟ 2	131	0	Super	13/07/2013 08:13:07 μμ	19/08/2014 04:16:26 μμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...
ΕΒΔΟΜΑΔΑ 2	131	0	Super	13/07/2013 08:28:10 μμ	19/08/2014 04:16:26 μμ	ΕΒΔΟΜΑΔΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ, ΟΛΑ, ΟΛ...
6.0.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	116	0	Super	04/03/2014 11:58:10 πμ	19/08/2014 04:16:26 μμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤ...
4.0.ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	115	0	Super	04/03/2014 12:52:21 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤ...
ΕΒΔΟΜΑΔΑ 3	111	0	Super	13/07/2013 08:28:38 μμ	31/03/2014 01:05:48 μμ	ΕΒΔΟΜΑΔΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ, ΟΛΑ, ΟΛ...
5.0.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	109	0	Super	04/03/2014 12:52:30 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤ...
ΕΒΔΟΜΑΔΑ 4	109	0	Super	13/07/2013 08:28:43 μμ	12/08/2014 07:34:54 μμ	ΕΒΔΟΜΑΔΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ, ΟΛΑ, ΟΛ...
5.2.Ανάπτυξη νέων γνώσεων/δξιοτήτων	109	0	Super	04/03/2014 01:03:15 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΟΛΑ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΥΠΟΚ...
ΕΠΙΠΕΔΟ 5	105	0	Super	13/07/2013 08:13:23 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...
1.4.Σχέσεις με συμφοιτητές/Συνεργασία	103	0	Super	05/03/2014 01:37:11 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΟΛΑ
4.3.Αυτο-κριτική/Κριτική αποτίμηση	102	0	Super	04/03/2014 01:03:15 μμ	22/08/2014 11:57:29 πμ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΥΠΟΚΑΤΗΓ...
ΕΣ4.Προσωπική Θέση/αντίληψη	99	0	Super	10/08/2013 01:19:50 μμ	19/08/2014 04:43:25 μμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...
ΕΣ3.Παιδαγωγικά	95	0	Super	10/08/2013 01:19:50 μμ	19/08/2014 03:38:52 μμ	ΟΛΑ, ΟΛΑ ΕΚΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ, ΣΤΟΧΑ...

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 - Αποσπάσματα Αναρτήσεων στην e-ΚΠΑ

### 6.1 Blog – Επίπεδα Στοχασμού & Διαστάσεις Ταυτότητας

#### 6.1.1 Φάση Παρακολούθησης

Έχω παρακολουθήσει 12/10 και σήμερα 14/10 τα μαθήματα που έγιναν στην Γ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η πρώτη εντύπωση που είχα, ήταν αρκετά καλή. Η διευθύντρια και η εκπαιδευτικός της τάξης, με υποδέχτηκαν θερμά και συννενοηθήκαμε με επιτυχία για το πρόγραμμα που θα ακολουθήσω στο σχολείο. Η δασκάλα της τάξης, ήταν συνεργάσιμη, ευγενική και δεκτική στο να συμμετέχω ενεργά μέσα στην τάξη. Αρχικά, με παρουσίασε στα παιδιά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος απευθυνόταν σε μένα με ερωτήσεις κάνοντας πιο ουσιαστική την παρουσία μου στην τάξη. Τα παιδιά, τη δεύτερη μέρα ένιωθαν ακόμα πιο οικεία μαζί μου και έτσι κατάφερα να "κινηθώ" πιο εύκολα μέσα στην αίθουσα (ιδιαίτερα την ώρα της ευέλικτης ζώνης). Πολύ σημαντική ήταν αντιμετώπιση που είχα από την εκπαιδευτικό, η οποία αβίαστα προσπάθησε να μου εξηγήσει τη σχολική πραγματικότητα (τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τα αντισταθμιστικά μέτρα που λαμβάνει, την προετοιμασία που κάνει πριν το μάθημα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί, τη στοχοθεσία του κάθε μαθήματος). Σχετικά, όμως, με τις νέες τεχνολογίες θα ήθελα να αναφέρω ότι η χρήση τους είναι περιορισμένη εντός του σχολείου διότι ο εξοπλισμός της αίθουσας είναι ανεπαρκής. Η εμπειρία μου ως τώρα ήταν ικανοποιητική.

Σήμερα 14/10 θα πραγματοποιούσα την πρώτη μου παρακολούθηση στο [REDACTED] στο Τμήμα Ένταξης. Ο εκπαιδευτικός είχε δεσμευτεί να μου κάνει μια εισήγηση για το πώς λειτουργεί ένα Τμήμα Ένταξης δίνοντάς μου όλες τις σχετικές πληροφορίες και πως θα παρακολουθούσα στη συνέχεια τη διεξαγωγή του μαθήματος. Παρόλα αυτά, το σχολείο σήμερα πραγματοποίησε την πρώτη του εκδρομή, αλλά αυτό δεν μας πτόησε! Πρόθυμος ο δάσκαλος ανέβηκε στην τάξη και μου είπε πως θα «θυσιάσει» την εκδρομή του προκειμένου να είναι συνεπής στις δεσμεύσεις του. Έτσι, λοιπόν, μου έδωσε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τη λειτουργία του Τμήματος, για το ποια παιδιά βρίσκονται σε αυτήν την τάξη, παρουσιάζοντάς μου τις διαγνώσεις τους από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., από το νοσοκομείο ή από εξειδικευμένους ιδιώτες ψυχολόγους (φυσικά χωρίς τα ονόματά τους). Επιπρόσθετα, μου μίλησε για τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να προσεγγίσουμε το παιδί ώστε να έρθει στο Τμήμα Ένταξης, χωρίς να στιγματιστεί από τους συμμαθητές του και το πώς μπορούμε να επιτύχουμε μία εξατομικευμένη διδασκαλία. Μάλιστα, μου έλυσε όλες τις απορίες που είχα και μου δημιούργησε μια σαφή και ξεκάθαρη εικόνα για τα Τμήματα αυτά. Στη συνέχεια, πρόβαλε στον projector με τη βοήθεια του φορητού υπολογιστή προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό στα διάφορα Τμήματα Ένταξης, σχέδια εργασίας για αυτές τις τάξεις και λογισμικά προγράμματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην Ειδική Αγωγή. Ακόμα, μου τόνισε πως στους μαθητές των Τμημάτων Ένταξης είναι ανάγκη να υπάρχει ενεργητική και όχι παθητική μάθηση, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί πλήρως μέσω της ενεργοποίησης όλων των αισθήσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, ανανεώσαμε το ραντεβού μας για παρακολούθηση διδασκαλίας την επόμενη εβδομάδα!





Την Τετάρτη στις 12 του μήνα πραγματοποιήσα την πρώτη μου παρακολούθηση στο τμήμα της ΣΤ' τάξης, ύστερα από συνεννόηση με τον διευθυντή και τη δασκάλα (Δευτέρα 10/10). Την Τρίτη συμφωνήσαμε με την εκπαιδευτικό να συναντηθούμε προκειμένου να συζητήσουμε και να με ενημερώσει σχετικά με το συγκεκριμένο τμήμα. Αρχικά μου έδωσε βασικές πληροφορίες δηλαδή, πόσοι μαθητές είναι, κατά πόσο η τάξη είναι εξοπλισμένη με Νέα Μέσα. Μιλήσαμε επίσης, για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών για τυχόν ιδιαίτερες περιπτώσεις όπως περιπτώσεις δυσλεξίας ή προβληματικών συμπεριφορών, καθώς και για τη συμμετοχή τους σε σχολικά προγράμματα. Συζητήσαμε τέλος για τις δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν σε σχέση με τους γονείς των μαθητών, και κατά πόσο συχνά επισκέπτονται εκείνοι το σχολείο. Οφείλω να ομολογήσω πως με χαροποίησε ιδιαίτερα αυτή η κίνηση της δασκάλας, και αμέσως κατάλαβα πως θα είχαμε μια πολύ καλή συνεργασία. Την Τετάρτη όταν μπήκα στην τάξη παρακολούθησα τα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Φυσικής. Με μεγάλη μου χαρά, διαπίστωνα πως η δασκάλα χρησιμοποιούσε τα Νέα Μέσα συγκεκριμένα τον Η/Υ και τον προτζέκτορα στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας. Επίσης μια άλλη διαπίστωση που έκανα είναι πως οι μαθητές ήταν σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με τη χρήση των Νέων Μέσων καθώς αναλάμβαναν μόνοι τους να φέρουν εις πέρας αυτό που τους ανέθετε η δασκάλα. Γενικά, το κλίμα ήταν θετικό, η τάξη άρτια εξοπλισμένη, η δασκάλα πολύ ευγενική και πρόσχαρη και οι μαθητές έδειχναν να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Ήταν μια σπουδαία εμπειρία και αναμένω την επόμενη παρουσία μου στη τάξη, η οποία έχει προγραμματιστεί για την ερχόμενη Πέμπτη.

Στις 13/10/2011, παρακολούθησα διδασκαλία στην Δ' τάξη, στο [REDACTED]. Η τάξη ήταν σχετικά μικρή για τον αριθμό των μαθητών (25 παιδιά), όμως το κλίμα που επικρατούσε ήταν αρκετά ζεστό και θετικό! Η δασκάλα-μέντορας ήταν πολύ φιλική και προσιτή, ειλικρινής και συνεργάσιμη και έτσι μου έφυγε το άγχος που αρχικά είχα για το πώς θα με αντιμετωπίσει. Τα παιδιά ήταν πολύ κοινωνικά ως επί το πλείστο, έδειξαν ενδιαφέρον να μας γνωρίσουν (ήμουν μαζί με τις δύο άλλες κοπέλες της ομάδας μου) και έδειξαν να χάρηκαν με την παρουσία μας, αν και η προσοχή τους συχνά αποσπώταν από το μάθημα. Γενικά οι μαθητές συμμετείχαν πολύ στο μάθημα, μιλούσαν σχεδόν όλοι, η δασκάλα έδινε ίσες ευκαιρίες και ενίσχυε τα παιδιά. Κάποιες φορές επέβαλλε και την τάξη, καθώς ειδικά κάποια αγόρια ήταν αρκετά ζωηρά! Όμως έδειξαν να είναι μια αγαπημένη τάξη! Παρακολούθησα τα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών και της ιστορίας. Χρήση των νέων μέσων δεν έγινε σε κανένα μάθημα, δυστυχώς. Η τάξη έχει laptop (αγορασμένο με χρήματα των γονέων των παιδιών), αλλά λόγω του ότι τα δοκάρια της τάξης είναι ψηλά, δεν είναι δυνατή η σύνδεση Internet! Τι να πω...Συμβαίνουν κι αυτά! Πάντως δεν χρησιμοποιήθηκε ούτε κάποιο άλλο μέσο, αλλά όπως μας είπε και η δασκάλα αυτή ήταν μια πραγματική μέρα διδασκαλίας στην συγκεκριμένη τάξη, χωρίς κάτι προσχεδιασμένο επί τούτου. Γενικά όμως παρατήρησα ότι τα παιδιά πρόσεχαν κατά τη διάρκεια του έστω και χωρίς καινοτομίες μαθήματος, αλλά η προσοχή τους εντεινόταν όταν έκαναν κάτι πιο βιωματικό και παιχνιδιάρικο, έστω στο ελάχιστο (π.χ. μέτρηση των σφυγμών τους ανά λεπτό στα πλαίσια ενός κεφαλαίου στα μαθηματικά). Η δουλειά γινόταν ατομικά, δεν δόθηκε η ευκαιρία για κάποια ομαδική δραστηριότητα. Ανυπομονώ λοιπόν να πάω και την επόμενη εβδομάδα και να παρακολουθήσω κάτι πιο ενδιαφέρον, πρωτότυπο και διαφορετικό για να δω την επίδρασή του στους μαθητές! Ήταν μια ευχάριστη πρώτη επαφή με την τάξη και μια σημαντική εμπειρία στις πρακτικές μου!

Στις 10/10 επισκέφτηκα το [REDACTED]. Κατά την πρώτη μου αυτή επίσκεψη γνώρισα τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος με εξαιρετική προθυμία με έφερε σε επαφή με την δασκάλα της τέταρτης τάξης, στην οποία πρόκειται να είμαι για την συνέχεια της πρακτικής μου άσκησης. Αφού μίλησα με την δασκάλα συμφωνήσαμε να παρακολουθήσω για πρώτη φορά το μάθημα στις 12/10. Η πρώτη μου εντύπωση μόλις έφτασα ήταν πολλή θετική. Το συγκρότημα ήταν άψοφα οργανωμένο. Μπαίνοντας στην τάξη η δασκάλα με σύστησε στα παιδιά. Η τάξη αποτελείται από 23 μαθητές, η πλειοψηφία των οποίων ήταν κορίτσια. Η δασκάλα με παρότρυνε να καθίσω κοντά στα παιδιά όπως και έκανα πράγμα που μου άρεσε πάρα πολύ γιατί ένιωσα ότι είχα άμεση επαφή ένα με τους μικρούς μαθητές. Επίσης αυτό που με ενθάρρυνε ιδιαίτερος ήταν ότι η δασκάλα δεν με δέχτηκε σαν ένα <<εξωτερικό εισβολέα>> αλλά φρόντισε να με κάνει μέρος της ομάδας. Επίσης για μένα ήταν εξαιρετικό το ότι η εκπαιδευτικός μου ανέθεσε να διορθώσω τα βιβλία των μαθητών καθώς και το ότι με άφησε για λίγο με τα παιδιά. Η τάξη διέθετε ηλεκτρονικό υπολογιστή αλλά η εκπαιδευτικός με ενημέρωσε ότι δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση στο διαδίκτυο τόσο συχνά όσο θα ήθελε. Έτσι φροντίζει η ίδια να φέρνει δικό της υπολογιστή και χρησιμοποιώντας δικά της λογισμικά να προσεγγίσει διάφορα θέματα. Επίσης το σχολείο όπως μου είπε διαθέτει προτζέκτορα αλλά δυστυχώς το διεκδικούν όλες οι τάξεις οπότε δεν υπάρχει δυνατότητα να το χρησιμοποιεί ούτε αυτό συχνά. Πάντως η δασκάλα έλεγε συχνά στα παιδιά να αναζητήσουν στο ίντερνετ διάφορα πράγματα σχετικά με το μάθημα. Η αλήθεια είναι ότι ίσως και γιατί το σχολείο το σχολείο ήταν Πειραματικό περιμένα περισσότερα πράγματα όσο αφορά τον "μιντιακό κόσμο"...

Σήμερα πραγματοποίησα την 2η παρακολούθησή μου στο σχολείο, αυτή τη φορά περισσότερο εξοικειωμένη με το χώρο και την λειτουργία του σχολείου. Είχε ενδιαφέρον ο τρόπος που η δασκάλα σε όλα τα μαθήματα μέσω ουσιαστικά του παιχνιδιού μετέδιδε γνώσεις στους μαθητές κάνοντας έτσι την διδασκαλία ενδιαφέρουσα και προκαλώντας την συμμετοχή όλης της τάξης. Κατά την διάρκεια του μαθήματος δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο μέσο πέρα από τον άσπρο πίνακα που είχε πρωταγωνιστικό ρόλο. Εξαιρετικό ενδιαφέρον είχε το μάθημα της θεατρικής αγωγής όπου οι μαθητές μέσω του σώματός τους παρουσίασαν ένα παραμύθι. Παρακολουθώντας την καθημερινότητα των μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο βλέπω πως οι μαθητές εκτός από την γλώσσα τα μαθηματικά και τα υπόλοιπα μαθήματα που προσφέρουν γνώσεις έχουν την ευκαιρία να ανακαλύπτουν και άλλες πτυχές της προσωπικότητάς τους μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, της γυμναστικής της μουσικής και των εικαστικών. Το σχολείο δεν γίνετα αγγαρεία αλλά είναι γι' αυτά ενδιαφέρον και δημιουργικό ταυτόχρονα.

### 6.1.2 Φάση Μικροδιδασκαλιών

Αυτή την εβδομάδα, μαζί με την ομάδα μου, κάναμε κάτι αρκετά πρωτόγνωρο για εμάς. Παρουσιάσαμε τη μικροδιδασκαλία μας με θέμα "Ψηφιακή Παρενόχληση: Cyber Bullying". Η ΜΔ πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα όπου λαμβάνει χώρα το μάθημα των πρακτικών Β' φάσης για το συγκεκριμένο μάθημα και το κοινό μας ήταν οι ίδιοι οι φοιτητές. Πρόκειται για ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα το οποίο έχει πολλές πτυχές. Εμείς, όμως, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με τις μορφές του cyber bullying, δηλαδή με τους τρόπους που εμφανίζεται η ψηφιακή παρενόχληση. Με καθοδήγηση από τη



Νεφέλη αλλά και τον κ. Σοφό καταλήξαμε στη τρόπο που θα γίνει η ΜΔ και το αποτέλεσμα ήταν παραπάνω από ικανοποιητικό για εμάς. Στόχος μας, πέρα από το να διδάξουμε τις μορφές της ψηφιακής παρενόχλησης, ήταν να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των φοιτητών-μαθητών και να μάθουν κάτι παραπάνω για αυτό το θέμα που συνεχώς παίρνει διαστάσεις όχι μόνο στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα. Καθώς ήμασταν 5 μέλη στην ομάδα, αποφασίσαμε να μοιράσουμε ρόλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όπου ο καθένας θα ασχολείται με κάτι ξεχωριστό. Για καλή μου τύχη ανέλαβα το ρόλο της εκπαιδευτικού και πραγματοποιήσα τη διδασκαλία. Πρόκειται για μία απίστευτη εμπειρία, παρόλο που διήρκεσε 15' και με έκανε να ανυπομονώ να βρεθώ στην σχολική τάξη. Πέρα, όμως, από τη ΜΔ που πραγματοποιήσαμε, αξιολογήσαμε και μία άλλη ομάδα όπως αξιολόγησαν και εμάς. Δηλαδή, αυτή τη φορά αναλάβαμε το ρόλο των φοιτητών-μαθητών. Η ΜΔ που μας παρουσίασαν οι φοιτητές ήταν αρκετά ενδιαφέρονσα και χρήσιμη, καθώς μας μιλούσαν για την εγκυρότητα των πληροφοριών στο διαδίκτυο

Την Δευτέρα 7/11 παρακολούθησα την μικροδιδασκαλία με τίτλο "Προφίλ χρήστη και προσωπικά δεδομένα στα ηλεκτρονικά και κοινωνικά δίκτυα". Η ομάδα που παρουσίαζε ήταν πολύ καλά οργανωμένη, και κατείχε το διδασκόμενο αντικείμενο. Χρησιμοποίησαν ένα κολάζ για την οπτικοποίηση του θέματος που διαπραγματεύονταν και ήταν άνετοι, εκφραστικοί και παραστατικοί. Μας δώσανε φύλλα εργασίας και δουλέψαμε σε ομάδες, με σκοπό την εφαρμογή των νέων γνώσεων και την αξιολόγησή μας. Η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρονσα καθώς χρησιμοποιήθηκαν εναλλάξ οι μέθοδοι της παρουσίασης και συζήτησης. Το μόνο, που θα μπορούσε να είχε δουλευτεί περισσότερο, είναι η παρουσίαση της στοχοθεσίας, καθώς δεν γνωρίζαμε εξαρχής τι θα μαθαίναμε με το πέρας της διδασκαλίας. Η παρατήρηση της μικροδιδασκαλίας αποτέλεσε μια πολύ χρήσιμη διαδικασία για να κατανοήσουμε εμείς (ως κοινό) τους τρόπους αξιολόγησης μιας διδασκαλίας. Ήταν, όμως, ακόμη πιο χρήσιμη για την ομάδα που παρουσίασε καθώς με αυτόν τον τρόπο αποκόμισε μια πρώτη διδακτική εμπειρία. Όπως έχω ήδη αναφέρει σε προηγούμενη ανάρτηση, με την ομάδα μου είχαμε αναλάβει το σχεδιασμό μιας Μικροδιδασκαλίας με θέμα «Κίνδυνοι από τη χρήση ηλεκτρονικών κοινωνικών δικτύων: ψηφιακή παρενόχληση (cyber bullying)», έτσι λοιπόν αυτή την εβδομάδα, στις 07/11 πραγματοποιήσαμε την παρουσίαση της στο φοιτητικό κοινό. Κάνοντας μια γενικότερη αποτίμηση όλης της διαδικασίας που έλαβε χώρα, οι εντυπώσεις μου είναι θετικές και έμεινα αρκετά ικανοποιημένη. Το βασικότερο είναι ότι είδαμε να πραγματώνεται ο στόχος που είχαμε θέσει, δηλαδή η ευαισθητοποίηση σχετικά με τις μορφές ψηφιακής παρενόχλησης, ενώ παράλληλα μου άρεσε πολύ που υπήρχε αυτή η συνδιαλλαγή με το κοινό μας και το θετικό κλίμα μάθησης που δημιουργήθηκε. Είχαμε επιλέξει να χωρίσουμε ρόλους για την παρουσίαση, έτσι ώστε η καθεμία να έχει από μια αρμοδιότητα και να αποφευχθεί η οποιαδήποτε σύγχυση, όπως και έγινε. Μετά το πέρας της μικροδιδασκαλίας, ακολούθησε αξιολόγησή της από τους φοιτητές που συμμετείχαν σε αυτή. Η διαδικασία αυτή ήταν αρκετά εποικοδομητική και εκτός από τα θετικά σχόλια που αποκομίσαμε, σημειώθηκαν και κάποιες επισημάνσεις οι οποίες θα μπορούσαν να μας θέσουν σε μια φάση αναστοχασμού. Σε γενικές γραμμές πάντως, όλη η ομάδα έμεινε ικανοποιημένη από το αποτέλεσμα και ιδιαίτερα χαρούμενη που επιλέξαμε να μπούμε σε αυτή τη διαδικασία!

Την Δευτέρα 7/11/2011 παρουσίασα με την ομάδα μου μια μικροδιδασκαλία με θέμα: "Εγκυρότητα των πληροφοριών που αντλούνται από το διαδίκτυο". Από όλη τη διαδικασία θεωρώ πως αυτό που κυρίως αποκόμισα έχει σχέση με τη συνεργατική

μέθοδο που χρησιμοποιήσαμε καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μας. Συμφωνήσαμε από την αρχή με την ομάδα πως για τα μόλις 15 λεπτά διδασκαλίας που είχαμε να πραγματοποιήσουμε, θα χρησιμοποιούσαμε δασκαλοκεντρική-εργασιοκεντρική διδασκαλία. Κι αυτό το αποφασίσαμε διότι το κοινό στο οποίο απευθυνόμασταν ήταν φοιτητές, δηλαδή άτομα ικανά να παρακολουθήσουν μια ολιγόλεπτη διάλεξη και να εργαστούν σε ομάδες σύμφωνα με τα στοιχεία που θα τους δινότουσαν από τη διάλεξη. Αυτό που επίσης αποκόμισα μέσα από τη μικροδιδασκαλία ήταν η εμπειρία του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης μιας διδασκαλίας υπό την πίεση του χρονικού ορίου των 15 λεπτών, η έκθεση προς ένα κοινό μεγαλύτερης ηλικίας και κυρίως η αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση μου που συνεπάγεται. Κλείνοντας, θεωρώ πως η όλη διαδικασία κύλισε ομαλά σε επίπεδο χρόνου, συνεργασίας και επίτευξης στόχων χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι το έργο της μικροδιδασκαλίας μας δεν χρήζει περαιτέρω βελτίωσης.

Παρακολούθησα τα βίντεο με τις Μικροδιδασκαλίες των συμφοιτητών μου, τα οποία έχουν αναρτηθεί. Το βίντεο που με εντυπωσίασε αρκετά είναι της πρώτης μικροδιδασκαλίας, η οποία αφορούσε στα προσωπικά δεδομένα στα κοινωνικά δίκτυα. Η παρουσίαση του θέματος από την ομάδα των συμφοιτητριών ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα. Μετά την σύντομη παρουσίαση του ζητήματος και τον καταϊγισμό ιδεών που ακολούθησε, η επιλογή του κολάζ με τα προσωπικά δεδομένα και η διάδραση με το ακροατήριο ήταν πολύ αποτελεσματική. Η σύγκριση των κοινωνικών δικτύων με την πραγματικότητα απέδωσε με σαφήνεια το θέμα. Η επιλογή του διαχωρισμού του κοινού σε ομάδες και η διανομή φύλλου εργασίας έδωσε την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους οι υπόλοιποι συμφοιτητές, ενώ διευκρινίστηκε ο χρόνος που τους δίνεται. Μετά την τοποθέτηση κάθε ομάδας από τον εκπρόσωπο της, σχετικά με τους κινδύνους στα φύλλα εργασίας, η συμφοιτήτρια που έκανε την παρουσίαση επεσήμανε με απλότητα και κατανοητό τρόπο πιθανούς κινδύνους από τη δημοσιοποίηση τους οποίους το κοινό δεν είχε εντοπίσει και όντως δεν γνώριζε. Στη συνέχεια, με μια σύντομη εισήγηση, αναφέρονται τα θετικά στοιχεία των κοινωνικών δικτύων και προβάλλεται ένα βίντεο για το FACEBOOK, το οποίο ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστικό. Το τέλος της μικροδιδασκαλίας επέρχεται με μια ερώτηση στο ακροατήριο σχετικά με τις αλλαγές που θα πραγματοποιούσαν στον τρόπο διαχείρισης των κοινωνικών δικτύων. Η εν λόγω μικροδιδασκαλία ήταν πολύ σωστά δομημένη. Οι συμφοιτήτριες ήταν σύντομες, λιτές, περιεκτικές και σαφείς. Μπόρεσαν να μεταδώσουν το νόημα και την ουσία του ζητήματος το οποίο πραγματεύονταν σε ελάχιστο χρόνο και με ευρηματικό τρόπο, όπως το κολάζ. Ήταν αναλυτικές όπου χρειαζόταν, ενώ έδειχναν να έχουν προετοιμαστεί σωστά και είχαν καλή επαφή με το ακροατήριο. Το μόνο πρόβλημα που ίσως θα μπορούσε κανείς να επισημάνει είναι ότι το βίντεο που επέλεξαν να δείξουν ήταν στην αγγλική γλώσσα, με ελληνικούς υπότιτλους. Όμως πρόκειται για λεπτομέρεια που δεν επιδρά στην καλή εικόνα που παρουσίαζε η μικροδιδασκαλία στο σύνολο της. Το αναμενόμενο άγχος και η ελαφρά αμηχανία των πρώτων στιγμών δεν φάνηκε να έχει αρνητικό αντίκτυπο στις συμφοιτήτριες, οι οποίες το ξεπέρασαν, σχετικά εύκολα, δεδομένου ότι δεν έχουν ιδιαίτερη εμπειρία. Ήταν μια καλή παρουσίαση ενός θέματος στα πλαίσια του μαθήματος, από την οποία μπορώ να αντλήσω και εγώ ιδέες για να δομήσω την ατομική μου μικροδιδασκαλία.

Μετά την ανάρτηση των βίντεο των Μικροδιδασκαλιών που παρουσίασαν οι συμφοιτητές μου την προηγούμενη εβδομάδα, η Μικροδιδασκαλία που με εντυπωσίασε αρκετά ώστε να την σχολιάσω ήταν η πρώτη. Η διαδικασία που ακολούθησαν οι

συμφοιτήτριες μου για την παρουσίαση του θέματος δεν διαφέρει από τις σημειώσεις του μαθήματος ιδιαίτερα. Ωστόσο οι παρεμβάσεις τους ήταν δημιουργικές και θα έλεγε κανείς έξυπνες. Την παρουσίαση του θέματος, με μια σύντομη εισήγηση ακολούθησε ένας καταγλιτισμός ιδεών από το ακροατήριο, τις απαντήσεις του οποίου σημείωναν στον πίνακα, χωρίς να σχολιάζουν. Είχαν προετοιμάσει ένα κολάζ ώστε να κάνουν σύγκριση των προσωπικών δεδομένων που αναρτούν οι άνθρωποι στις βελίδες κοινωνικής δικτύωσης με εκείνα που αποδέχονται να δημοσιοποιούνται στην πραγματική τους ζωή. Δεν αρκέστηκαν όμως στην επίδειξη, αλλά καλώντας έναν εθελοντή από το κοινό τους απέδωσαν πολύ εύστοχα την διαφορετική αντιμετώπιση των ανθρώπων στις δυο καταστάσεις. Στην πράξη με σύντομο και εύληπτο τρόπο εικονοποίησαν την ουσία του ζητήματος το οποίο πραγματευόταν η μικροδιδασκαλία, καθιστώντας το κατανοητό. Ο διαχωρισμός του ακροατηρίου σε ομάδες, η διανομή φύλλου εργασίας, ο καθορισμός του χρόνου εργασίας πάνω σε αυτό, η ανακοίνωση από τον εκπρόσωπο κάθε ομάδας των πιθανώς επικίνδυνων προς δημοσίευση στοιχείων είναι τα επόμενα στάδια της Μικροδιδασκαλίας. Η δομή ήταν πολύ καλή, ο ρυθμός που υπήρχε από τις συμφοιτήτριες ήταν ο κατάλληλος, ενώ η προετοιμασία της ομάδας ήταν εμφανής. Έγινε προσπάθεια να βρισκονται εντός του χρονοδιαγράμματος που είχαν καταρτίσει, η οποία ήταν επιτυχημένη. Η συνέχεια στη Μικροδιδασκαλία περιελάμβανε την αποσαφήνιση κινδύνων από μια συμφοιτήτρια της ομάδας, οι οποίοι δεν ήταν γνωστοί στο κοινό και δεν είχαν για τον λόγο αυτό εντοπιστεί. Πράγματι, ήταν μια σαφής και περιεκτική περιγραφή των προβλημάτων που μπορεί να δημιουργηθούν από τη δημοσίευση προσωπικών δεδομένων στα κοινωνικά δίκτυα. Προβλήθηκαν όμως για την ισορροπία της παρουσίαση και τα θετικά στοιχεία που διαθέτει η επικοινωνία μέσω των βελίδων αυτών. Η προβολή ενός βίντεο σχετικού με το Facebook ήταν χρήσιμη και ενημερωτική, όμως θα μπορούσε να είναι στην ελληνική γλώσσα. Τέλος η ερώτηση σχετικά με την αλλαγή εκ μέρους του ακροατηρίου της διαχείρισης των προσωπικών τους δεδομένων στα κοινωνικά δίκτυα μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση και την ασφάλεια της χρήσης των εν λόγω βελίδων από το κοινό. Η ομάδα που παρουσίαζε ήταν φιλική, είχε καλή σχέση με το ακροατήριο και η μετάδοση του θέματος ήταν ιδιαίτερα κατανοητή. Η παρουσίαση της μικροδιδασκαλίας ήταν άρτια δομημένη, λιτή και περιεκτική. Διατήρησε το ενδιαφέρον του κοινού και οι επεξηγήσεις στο ζήτημα ήταν σαφείς. Πιστεύω πως ήταν καλά προετοιμασμένες και το άγχος δεν τις κατέβαλε. Υπήρχαν ορισμένες στιγμές αμηχανίας, όμως αυτό είναι αναμενόμενο, λόγω έλλειψης εμπειρίας. Σε γενικές γραμμές πρόκειται για μια καλά οργανωμένη μικροδιδασκαλία, στο πρότυπο της οποία σκέφτομαι να δομήσω και το ατομικό μου σχέδιο.

### 6.1.3 Φάση Διδασκαλίας

Σήμερα 15/12/11 πραγματοποίησα τη διδασκαλία μου στην Α' Δημοτικού στο [REDACTED]. Η διδασκαλία πήγε αρκετά καλά. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στο θέμα που ήταν ζωγραφική στον υπολογιστή και στο χαρτί σε συνδυασμό με το μάθημα της γλώσσας. Η πρώτη ώρα πήγε αρκετά καλά, η οποία έγινε μέσα στην σχολική τάξη που οι μισοί μαθητές ζωγράφιζαν στο χαρτί και οι μισοί στον υπολογιστή. Υπήρξε φασαρία κάποια στιγμή όμως με διάφορες ερωτήσεις κατάφερα να τους κεντρίσω ξανά το ενδιαφέρον. Υστερα κάναμε σύγκριση της δουλειάς στο χαρτί και στον υπολογιστή. Η δεύτερη ώρα πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής όπου εκεί τα πράγματα ήταν πολύ καλύτερα. Τα παιδιά καθόντουσαν ανά 2 σε έναν υπολογιστή, ήταν πιο ήσυχα και συνεργάστηκαν πάρα πολύ καλά και με ενθουσιασμό. Ζωγράφιζαν



στον υπολογιστή στη ζωγραφική γραμματάκια που ήδη ξέρουν και μια εικόνα. Έγινε και επίδειξη των εργαλείων της ζωγραφικής. Γενικότερα είμαι πολύ ευχαριστημένη γιατί κατάφερα να κάνω όλα όσα είχα προετοιμάσει μέσα στα χρονικά όρια της διδακτικής ώρας αλλά και γιατί υπήρχε ανταπόκριση από τα παιδιά και τους άρεσε όλο αυτό που κάναμε.

Την Παρασκευή 9/12/11 πραγματοποιήσα τη διδασκαλία μου στο [REDACTED], στην Α' Δημοτικού. Ήταν μια όμορφη εμπειρία και πολύ διαφορετική από όσες έχουμε αποκτήσει έως τώρα με τη διαδικασία των παρακολούθησεων. Το σχέδιο διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε με σχετική επιτυχία, το θέμα φάνηκε να αρέσει στους μαθητές και καλύφθηκαν χρονικά όλες οι φάσεις και οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί. Τα σημεία που με δυσκόλεψαν είναι ότι δεν λειτούργησε ο βιντεοπροβολέας της τάξης και η προβολή του υλικού έγινε από τον προσωπικό μου υπολογιστή. Επίσης οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και χρειάστηκε αρκετή προσπάθεια ώστε να δρουν σύμφωνα με τους κανόνες της ομάδας.

Την προηγούμενη Παρασκευή 9 Δεκεμβρίου, πραγματοποιήσα τη διδασκαλία μου στη γ' τάξη του [REDACTED]. Το θέμα διδασκαλίας μου ήταν η δημιουργία χριστουγεννιάτικης πρόσκλησης στο λογισμικό του word. Η αλήθεια είναι ότι είχα αρκετό άγχος καθώς ήταν η πρώτη μου διδασκαλία και μάλιστα επειδή τα παιδιά θα έρχονταν σε επαφή με τους υπολογιστές, τους οποίους δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει στα πλαίσια μαθήματος. Ωστόσο, όταν ανακοίνωσα στους μαθητές το θέμα διδασκαλίας, ενθουσιάστηκαν τόσο επειδή θα ασχολιόντουσαν με ένα χριστουγεννιάτικο θέμα όσο και επειδή θα χρησιμοποιούσαν οι ίδιοι τον υπολογιστή. Η διδασκαλία βασίστηκε στο προσχέδιο και ακολούθησε την εξής πορεία: Την πρώτη διδακτική ώρα αφού έγιναν σαφείς οι στόχοι της διδασκαλίας και οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που διαθέτει μια έντυπη πρόσκληση με τη βοήθεια φύλλων εργασίας που είχαν μοιραστεί σε κάθε ομάδα. Στο τέλος της πρώτης ώρας έγινε εισαγωγή στο λογισμικό του Word και γνωριμία με τις βασικές του λειτουργίες μέσα από παραδείγματα. Τη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές και πάλι χωρισμένοι σε ομάδες προέβησαν στη δημιουργία της δικής τους πρόσκλησης για τη χριστουγεννιάτικη γιορτή του σχολείου περνώντας από τρεις σταθμούς εργασίας. Κλείνοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι παρόλο που η διαδικασία ολοκληρώθηκε και έγινε η παραγωγή του επιδιωκόμενου υλικού, οι δυσκολίες δεν ήταν απύσυχες τόσο επειδή οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει να λειτουργούν σε ομάδες και έτσι πολλές φορές υπήρχε ασυμφωνία στις επιλογές τους, που καθυστερούσε την όλη διαδικασία όσο και λόγω της μικρής ηλικίας τους που είχε σαν αποτέλεσμα μερικές φορές να αφαιρούνται. Ωστόσο, γενικά η διαδικασία κύλησε ομαλά και μου άφησε πολύ θετικές εντυπώσεις και αναμνήσεις από την πρώτη μου αυτή διδασκαλία.

Την Τετάρτη 07/12 πραγματοποιήσα την δεύτερη διδασκαλία μου στο [REDACTED]. Η έναρξη της διδασκαλίας, αυτή τη φορά ήταν πιο εύκολη καθώς οι μαθητές είχαν ενημερωθεί και προετοιμαστεί για το θέμα που θα επεξεργαζόμασταν, από το προηγούμενο μάθημα. Έτσι, αφού αξιολόγησα κατά πόσο είχαν εμπειρία αυτά που είχαν μάθει στο προηγούμενο μάθημα, προχώρησα στην υλοποίηση του δεύτερου στόχου δηλαδή στην κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτή τη φορά, ομολογώ, ότι ο χρόνος δεν ήταν αρκετός για να ολοκληρωθούν όλες οι δραστηριότητες διότι η ιδεοθύελλα που προέκυψε από

μέρους των παιδιών και η ελευθερία κινήσεων που είχαν οι μαθητές στην τάξη διαφοροποίησαν τη "ροή" του μαθήματος που είχα σχεδιάσει εξαρχής. Πάραυτα, οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν να παραμείνουν μέσα στην τάξη όταν χτύπησε το κουδούνι ώστε να ολοκληρώσουν τη σκέψη τους στον υπολογιστή. Θεωρώ, ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στη νέα γνώση, οι στόχοι που έθεσα ήταν ξεκάθαροι και είμαι ευχαριστημένη που κατάφερα να τους διδάξω ένα εργαλείο που θα τους είναι πολύ χρήσιμο και στο μέλλον. Ως εκπαιδευτικός, που για πρώτη φορά ήρθε σε επαφή με μαθητές σε πραγματικές συνθήκες, διαπίστωσα από κοντά τη διαφορά της πράξης από τη θεωρία και ακόμα περισσότερο τη δυσκολία του συνδυασμού τους στο πλαίσιο ενός κοινού στόχου, ο οποίος θα πρέπει όχι μόνο να διέπει τα κριτήρια του Α.Τ.Σ. αλλά να είναι αρεστός και στα παιδιά.

Την Τρίτη 13 Δεκεμβρίου πραγματοποίησα την διδασκαλία στο Στ2' του [REDACTED]. Το θέμα ήταν η δημιουργική χρήση της γελοιογραφίας μέσα στην τάξη. Η όλη διαδικασία δεν μου προξένησε ιδιαίτερο άγχος και αυτό λόγω της φιλικής σχέσης που ανέπτυξα με τα παιδιά της τάξης κατά την περίοδο των παρακολούθησεων. Το σχέδιο της διδασκαλίας διαρθρώθηκε με επιτυχία κάτι που αποδεικνύεται από την δημιουργική χρήση το δώρου. Επιπλέον, οι μαθητές ήταν ήδη κάπως εξοικειωμένοι με το αντικείμενο της γελοιογραφίας και, πολύ περισσότερο, αποτελεί κάτι που τα ενδιαφέρει άμεσα. Συνεπώς αυτό βοήθησε ιδιαίτερα στο να παραμείνουν με μεγάλο ενδιαφέρον και διάθεση για εργασία καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Γενικότερα οι μαθητές ανταποκρίθηκαν και με το παραπάνω τόσο όσον αφορά την κατανόηση του αντικειμένου όσο και ως προς τη συμπεριφορά τους, όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως των επιδόσεων τους συμμετείχαν ενεργητικά και με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες και έδειχναν να καταλαβαίνουν απόλυτα ό,τι έβλεπαν. Γενικότερα ήταν μια σημαντική εμπειρία που είναι ικανή να αναδείξει τα θετικά στοιχεία ενός εκκολλητού εκπαιδευτικού, τα στοιχεία πάνω στα οποία πρέπει να επικεντρωθεί στο μέλλον!

Στην φάση της προετοιμασίας της διδασκαλίας, που πραγματοποίησα, αρχικά ξεκίνησα από την συμβουλευτική τόσο του υπεύθυνου καθηγητή όσο και με την δασκάλα της τάξης στην οποία έλαβε μέρος η διδασκαλία οι οποίοι υπήρξαν ιδιαίτερα εξυπηρετικοί. Βάσει λοιπόν των παραπάνω παραχόντων και φυσικά με άξονα το εκπαιδευτικό κοινό στο οποίο θα απευθυνόμουν και το περιεχόμενο της διδασκαλίας άρχισα να συγκεντρώνω υλικό τόσο από βιβλία που απευθύνονται στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και την εκπαίδευσή τους στο πρόγραμμα της ζωγραφικής όσο και μέσω άλλων πηγών όπως του διαδικτύου για συλλογή γενικών πληροφοριών με σκοπό τον εμπλουτισμό και την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας. Με συνδυασμό των προηγούμενων στοιχείων αλλά και με την παραγωγή νέου υλικού άρχισα να οργανώνω το προσχέδιο διδασκαλίας βάσει και των σημειώσεων του υπεύθυνου καθηγητή.

## 6.2 Forum - 12<sup>ο</sup> Εβδομαδιαίο Θέμα Συζήτησης

*Παρουσιάστε και αναλύστε μια σημαντική εκπαιδευτική περίπτωση κατά τη διδασκαλία σας στο σχολείο (σύμφωνα με τα βήματα που παρουσιάζονται στο έντυπο Β).*

Το εξάμηνο στην πρακτική αυτή ξεκίνησε με την εγγραφή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα και μία πρώτη προσπάθεια για εξοικείωση με το περιβάλλον και τις



υποχρεώσεις τους καθενός μας στα πλαίσια αυτά. Από την πρώτη κιόλας εβδομάδα ασχολήθηκα με τις εργασίες που μας είχαν ανατεθεί, όπως επίσης και με την επίσκεψη στο σχολείο στο οποίο θα πραγματοποιούσα τις παρακολουθήσεις και τη διδασκαλία μου. Αρχικά αξίζει να επισημανθεί ότι υπήρχαν διάφορες απορίες σχετικά με την ηλεκτρονική κοινότητα οι οποίες διασαφηνίστηκαν εν συνεχεία στα μαθήματα του κ. Σοφού. Παράλληλα, η ηλεκτρονική κοινότητα λειτούργησε ως συμπληρωματικό βοήθημα αναζήτησης σημειώσεων γεγονός που διευκόλυνε σημαντικά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επιπλέον, κατά την διάρκεια των πρώτων εβδομάδων παρακολούθησης συμπλήρωσα τόσο το έντυπο 1, το οποίο και παρέδωσα στον κ. Σοφό με τους προσωπικούς στόχους που ήθελα να πραγματοποιήσω στη διδασκαλία μου και πάνω στους οποίους θα ήθελα να βελτιωθώ, όσο και τα online ερωτηματολόγια.

Η πρώτη φάση, η οποία και περιλάμβανε τις παρακολουθήσεις με βοήθησε να κατανοήσω αφενός το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών μέσα από προσωπικές συζητήσεις-συνεντεύξεις μαζί τους και αφετέρου να καταλάβω τη δομή και τη λειτουργία της τάξης. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε το καταλυτικό ρόλο της κλειδίας παρατήρησης που λειτούργησε ως εργαλείο για τη διευκόλυνση των παρακολουθήσεων μας. Το δεύτερο μέρος της πρακτικής άσκησης, αφορούσε την εκπόνηση Μικροδιδασκαλίας, γεγονός που με καθοδήγησε καθοριστικά στη διαμόρφωση του θέματος της διδασκαλίας που θα έκανα. Εκείνη την περίοδο κλήθηκα παράλληλα να παρακολουθήσω και να αξιολογήσω μία από τις παρουσιάσεις Μικροδιδασκαλιών που έγιναν από ορισμένες ομάδες στα πλαίσια του μαθήματος. Η εμπειρία αυτή, με βοήθησε να διορθώσω ή να επαναδιατυπώσω ορισμένα σημεία στη δική μου Μικροδιδασκαλία.

Σειρά τώρα είχε η οργάνωση της διδασκαλίας μου. Μετά τη μελέτη των ερωτηματολογίων, των ατομικών συνεντεύξεων, της συζήτησης που είχα με τον εκπαιδευτικό, τα ΔΕΠΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια, κατέληξα σε ένα θέμα το οποίο κατά την δική μου γνώμη ήταν άμεσα συνυφασμένο με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, «Η γελοιογραφία στην τάξη». Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η συμβολή του δασκάλου ήταν καταλυτική αφού ο ρόλος της φάνηκε τόσο καθοδηγητικός όσο και ενθαρρυντικός. Έπειτα ακολούθησε η «τεκμηρίωση του θέματος» και γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήσα μία συμβουλευτική συνάντηση με τον κ. Σοφό, προκειμένου να δούμε τις αδυναμίες του προσχεδίου και έπειτα να λυθούν.

Όταν λοιπόν, πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία, ακολούθησε η συγγραφή του σεναρίου διδασκαλίας προκειμένου να ολοκληρωθεί ο κύκλος των υποχρεώσεων της πρακτικής άσκησης.

#### Εκπαιδευτική περίπτωση

1η) Η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με τα παιδιά της 6ης δημοτικού ήταν η δημιουργία γελοιογραφιών, οι οποίες αργότερα αναρτήθηκαν στο ιστολόγιο του τμήματος στο διαδίκτυο. Γενικότερα κατά τη διδασκαλία ασχοληθήκαμε με διάφορες εκφάνσεις αυτού του ισχυρού μέσου. Έγινε μια σύντομη ιστορική αναδρομή, εξετάστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν οι γελοιογράφοι και αναλύθηκαν οι συμβολισμοί των σκίτσων με ενδεικτικά παραδείγματα. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με μια μορφή τέχνης, την οποία κάθε συνειδητοποιημένος και κριτικά σκεπτόμενος πολίτης οφείλει να μπορεί να 'διαβάξει', προκειμένου να ενημερώνεται και να κρίνει την επικαιρότητα. Έτσι από αυτήν τη





διδασκαλία τα παιδιά θα επωφεληθούν μακροπρόθεσμα αποκτώντας εκτός από γνώσεις, μια ιδιαίτερα κριτική δεξιότητα. Το διδακτικό σενάριο διήρκεσε 2 ώρες και πραγματοποιήθηκε μέσα σε μία μέρα.

2η) Για τη διδασκαλία χρησιμοποίησα το μοντέλο Driver- Oldham. Το μοντέλο αυτό ακολουθεί την εξής διαδικασία:

α) Φάση του προσανατολισμού (orientation)

Ο διδάσκων παρουσιάζει ορισμένα στοιχεία από το προς διδασκαλία αντικείμενο με τρόπο ώστε να δημιουργηθούν στους μαθητές κίνητρα για την εμπλοκή τους σε διεργασίες μάθησης.

β) Φάση της εκμαίευσης (elicitation)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται ώστε να εκφράσουν τις προϋπάρχουσες ιδέες τους

γ) Φάση της αναδόμησης των ιδεών (restructuring)

ι. Αποσαφήνιση των ιδεών και ανταλλαγή απόψεων. Οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και των μαθητριών τροχίζονται. Ενδεχομένως λαμβάνει χώρα και γνωστική σύγκρουση.

ii. Οικοδόμηση νέων ιδεών

iii. Αξιολόγηση των νέων ιδεών είτε μέσα από πειράματα είτε μέσα από δρόμους σκέψης

δ) Φάση της εφαρμογής της γνώσης (application)

Δίδεται στους μαθητές και στις μαθήτριες η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις καινούριες ιδέες

ε) Φάση της ανασκόπησης των ιδεών (review)

Οι διδασκόμενοι καλούνται να «επιστρέψουν» στις αρχικές ιδέες τους, να περιγράψουν το πώς οι ιδέες αυτές άλλαξαν και να συγκρίνουν τις νέες ιδέες με τις αρχικές.

Η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε είναι η εξής:

Κασωτάκης, Μ. Φλουρής, Γ. (2005) Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Β

Driver, R. and Oldham, V. (1986), "A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science" *Studies in Science Education* 13.

3η) Περιγραφή μελλοντικής διαχείρισης

Η διαχείριση της περίπτωσης στην οποία κατέληξα θεωρώ ότι ανταποκρίνεται πλήρως στα στοιχεία της βιβλιογραφίας που βρήκα

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΣΤΑΣΗΣ



## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΣΤΑΣΗΣ

Κατά την διδασκαλία μου στο 1ο Πειραματικό σχολείο της Ρόδου ήρθα αντιμέτωπη με μια κατάσταση ομολογουμένως πρωτόγνωρη για μένα, που όμως δεν ανέκοψε σε μεγάλο βαθμό την πορεία της διδασκαλίας μου. Πιο συγκεκριμένα, η απειθαρχία κάποιων μαθητών όταν χώρισα την τάξη σε ομάδες και το αντισυνεργατικό τους πνεύμα παρακώλυε την σωστή συνεργασία μεταξύ τους και δημιουργούσε προβλήματα στην ομαλή δημιουργία του έργου της ομάδας αλλά ταυτόχρονα πολλαπλασίαζε την φασαρία στην τάξη.

## ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Κατά την 1η ώρα της διδασκαλίας μου τα πράγματα κύλησαν ομαλά. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα από την πλευρά των μαθητών αλλά ούτε και λειτουργικό, όσον αφορά τα Νέα Μέσα που χρησιμοποιούσα. Οι μαθητές, επιπλέον, άκουγαν με ησυχία ό,τι τους έλεγα και όταν ήρθε η ώρα να κατηγοριοποιήσουν τα αθλήματα που τους προβάλλονταν από τον βιντεοπροβολέα σε ατομικά και ομαδικά, έδειξαν ενθουσιασμό και συμμετείχαν όλοι ανεξαιρέτως.

Ωστόσο, κατά τη 2η ώρα της διδασκαλίας μου, τα πράγματα άλλαξαν, ευτυχώς σε μικρό βαθμό. Πιο αναλυτικά, το κυριότερο πρόβλημα εντοπίστηκε στη συμπεριφορά κάποιων μαθητών που θεώρησαν την ενασχόληση με τους υπολογιστές περισσότερο παιχνίδι παρά δραστηριότητα από την οποία μπορούν να μάθουν. Για το λόγο αυτό, αλλά και σε συνδυασμό με το ότι δεν φαίνεται να έχουν εξασκηθεί στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, δεν συνεργάζονταν όμορφα, διεκδικούσαν το μονοπώλιο του Η/Υ δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό αντίδραση από την πλευρά των συμμαθητών τους. Ωστόσο, παρά αυτές τις εξαιρέσεις οι υπόλοιποι μαθητές ήταν συγκεντρωμένοι στο θέμα τους. Για να λυθεί αυτό το πρόβλημα ή έστω να περιοριστεί, προσπάθησα να δώσω εναλλακτικές λύσεις στις ομάδες για να λύσουν τα λειτουργικά τους προβλήματα, και κάποιες φορές τους επανάφερα στην τάξη, τονίζοντάς τους να ενεργούν και να συνεργάζονται με ησυχία, χωρίς να ενοχλούν τους υπόλοιπους.

## ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Η λύση που προσπάθησα να δώσω πιστεύω ότι είναι αρκετά σωστή. Και αυτό γιατί χωρίς φωνές και αυταρχισμό προσπάθησα παρόλη την πίεση του χρόνου να λύσω τις διαφορές των ομάδων προτείνοντάς τους έναν εναλλακτικό τρόπο συνεργασίας από αυτόν που μέχρι τώρα ακολουθούσαν και μάλιστα προσαρμοσμένο στις προσωπικότητες των παιδιών. Έτσι, μπόρεσα σε ικανοποιητικό βαθμό να μετριάσω την φασαρία που επικρατούσε, χάνοντας αναμφισβήτητα όμως πολύτιμο χρόνο που με εμπόδισε να ολοκληρώσω τη διδασκαλία μου.

## Εισαγωγικό Πλαίσιο

Το εξάμηνο αυτό ήταν από τα πλέον απαιτητικά, στην τετραετή φοίτησή μου στη Ρόδο, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των πρακτικών μου ασκήσεων κλήθηκα να περάσω από τη θεωρία στη πράξη καθώς αυτά που είχα μάθει μέχρι τώρα από τα προαπαιτούμενα μαθήματα των πρακτικών ασκήσεων κλήθηκα να τα εφαρμόσω κατά την περάτωση της άσκησης μου στο δημοτικό σχολείο. Η εμπειρίες που αποκόμισα ήταν πολύ σημαντικές δεδομένου ότι το επάγγελμα του



δασκάλου, απαιτεί πείρα και σωστές τακτικές διαχείρισης της τάξης όταν αυτή παρεκτρέπεται από την ομαλή της λειτουργία. Αρχικά κλήθηκα να εγγραφώ στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Ε-ΚΡΑ, στην οποία και πραγματοποιούσαμε τις περισσότερες εργασίες μας αναφορικά με την πρακτική άσκηση. Κάθε βδομάδα είχαμε την υποχρέωση να απαντήσουμε και σε κάποιο θέμα το οποίο ήταν ταυτισμένο με την στοχοθεσία της άσκησης, όπως περιγράφεται αναλυτικά και στον οδηγό αυτής. Στη συνέχεια κλήθηκα να πάω στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου και να παρακολουθήσω μαθήματα στη Δ' τάξη του εν λόγω σχολείου. Ο διευθυντής και η δασκάλα της τάξης με υποδέχθηκαν και με διευκόλυναν σε ότι και αν χρειαζόμουν. Συμφωνήσαμε για τις ημερομηνίες που θα πήγαινα στο σχολείο να παρακολουθήσω το μάθημα. Στη συνέχεια, κλήθηκα να παρακολουθήσω μικροδιδασκαλία με θέμα « Ασφάλεια στο Διαδίκτυο», η οποία και σε μεγάλο βαθμό με βοήθησε να κατανοήσω την διαδικασία που θα έπρεπε σε γενικές γραμμές να ακολουθήσω για να διεξάγω την δική μου διδασκαλία στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου. Την μικροδιδασκαλία αυτή κλήθηκα να την αξιολογήσω μέσα από την Κλείδα Παρακολούθησης Μικροδιδασκαλίας, η οποία περιλάμβανε πολλά διαφορετικά ερωτήματα για όλα τα δομικά και γνωστικά χαρακτηριστικά της εν λόγω διαδικασίας. Στη συνέχεια μετά από συζήτηση με τη μέντορά μου αποφασίσαμε το θέμα το οποίο θα δίδασκα στη σχολική τάξη, μετά και από την εξέταση των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές. Μετά από αυτό προχώρησα στη σύνταξη της τεκμηρίωσης του θέματος διδασκαλίας και στην υλοποίηση του προσχεδίου της διδασκαλίας, τα οποία και είναι αναρτημένα και στη ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης.

Η διδασκαλία μου θα έλεγα σε γενικές γραμμές ότι κύλισε ομαλά χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, με εξαίρεση κάποια τα οποία όμως δεν προκάλεσαν μεγάλη σύγχυση στη διαδικασία. Τα παιδιά σε γενικές γραμμές ανταποκρίθηκαν στους στόχους της διδασκαλίας και κατάφεραν με τον πλέον εποικοδομητικό τρόπο να οικοδομήσουν νέες γνώσεις. Το τελευταίο διάστημα ασχολούμαι με τα παραδοτέα του μαθήματος, τα οποία με βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία του αναστοχασμού όλης μου της πορείας σε αυτή την πρακτική άσκηση. Ας προβούμε όμως αναλυτικότερα στη συστηματική παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης που προέκυψε στα πλαίσια της διδασκαλίας:

#### Περιγραφή Περίστασης

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Πόλεως Ρόδου ήρθα αντιμέτωπος με μία κατάσταση που ομολογουμένως ήταν πρωτόγνωρη, χωρίς ωστόσο να χαθεί μεγάλος χρόνος από την υλοποίηση της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, δεν τηρήθηκε για κάποια ώρα το Χαρακτηριστικό Καλής Διδασκαλίας (Meyer, 2004) που αναφέρεται στο Υψηλό Ποσοστό Πραγματικού Χρόνου Μάθησης. Η μη καλή μου γνωριμία με τα παιδιά στην αρχή λειτούργησε αρνητικά καθώς πέρασε ένα διάστημα με φασαρία μέχρι τα παιδιά να ανοίξουν τα laptop και να χωριστούν σε ομάδες εργασίες, για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που τους παρουσιάζονταν μέσα από το φύλλο εργασίας που τους είχε διανεμηθεί.

#### Αναλυτική Παρουσίαση

Κατά την πρώτη ώρα της διδασκαλίας μου, το πρόβλημα το αντιμετώπισα στο ξεκίνημα. Κάθε αρχή και δύσκολη, όπως λέει άλλωστε και ο λαός μας. Ειδικότερα αφού μπήκαμε στη τάξη και συστήθηκα στους μαθητές, εκείνοι ήταν γενικά ήσυχοι καθώς



είχαν την εντύπωση ότι και αυτή η μέρα θα κυλούσε όπως όλες οι προηγούμενες με Γλώσσα και Μαθηματικά. Όταν όμως άκουσαν ότι θα ασχοληθούμε με Η/Υ και εύρεση πληροφοριών στο διαδίκτυο ενθουσιάστηκαν και άρχισαν τις συνομιλίες μεταξύ τους με συνέπεια να υπάρχει φασαρία στη τάξη. Μέχρι οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες εργασίας και να μας φέρουν και τα laptop για να ξεκινήσουμε τις δραστηριότητες στην τάξη επικρατούσε φασαρία καθώς οι μαθητές δεν ήταν απασχολημένοι. Όταν το είδα αυτό πίστεψα ότι η διδασκαλία μου δεν θα πήγαινε καλά και άρχισα να ανησυχώ μήπως οι μαθητές δεν ανταποκριθούν τελικά στη διαδικασία, όπως την είχα οργανώσει, στο πλάνο διδασκαλίας μου. Αφ' ότου μας ήρθαν τα laptop και ενώ οι μαθητές ήταν ήδη χωρισμένοι σε ομάδες χρειάστηκε περί τα 5 λεπτά για να επιβάλλω την τάξη και εν τέλει οι μαθητές να επικεντρωθούν στις δραστηριότητες. Για να λύσω αυτό το πρόβλημα αυτό που σκέφθηκα ήταν ότι οι μαθητές θα επικεντρώνονταν στην διδασκαλία μόνο άμα τους έλεγα ότι θα την διέκοπτα και θα ανοίγαμε Γλώσσα. Μόλις άκουσαν αυτό αποφάσισαν να επικεντρωθούν στη διδασκαλία, γιατί όπως είναι λογικό δεν θα προτιμούσαν να κάνουν κάτι που το κάνουν κάθε μέρα από κάτι το οποίο θα έκαναν ίσως για πρώτη φορά. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε η αρμονία στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

#### Αιτιολόγηση – Περιγραφή

Πιστεύω πως η λύση που έδωσα στο πρόβλημα ήταν σχετικά σωστή. Και αυτό γιατί οι μαθητές επικεντρώθηκαν άμεσα στις δραστηριότητες και δεν χάθηκε περαιτέρω λύση. Οποιαδήποτε άλλη λύση και να προσπαθούσα να δώσω, θεωρώ πως θα έφερνε τα αντίθετα αποτελέσματα και θα έκανε τους μαθητές να κάνουν ακόμα περισσότερη φασαρία. Άλλωστε τα παιδιά χρειάζονται κίνητρα για να κάνουν κάτι και πιστεύω πως με αυτό τον τρόπο τους έδωσα ένα σημαντικό κίνητρο το οποίο είναι να πραγματοποιήσουν κάτι διαφορετικό από κάτι συνηθισμένο και καθημερινό ( Γλώσσα, Μαθηματικά και Ιστορία).

Αναφορά αυτών που βρήκατε (δηλαδή πηγές/που και περιεχόμενο/πως).

Η βιβλιογραφία που χρησιμοποίησα για σύγκριση της λύσης που έδωσα σε σχέση με εκείνη που προτείνεται είναι η ακόλουθη:

- 1) «Κοιτάζοντας την οθόνη, αγγίζοντας τα πλήκτρα», Καράκιζα Τσαμπίκα
- 2) Σημειώσεις κύριου Σοφού.

Στο βιβλίο «Κοιτάζοντας την οθόνη, αγγίζοντας τα πλήκτρα», διάβασα την ενότητα που αναφέρεται στα κίνητρα τα οποία θα πρέπει να δίνει ένας εκπαιδευτικός στους μαθητές του ώστε να βελτιώνουν όχι μόνο τις μαθησιακές τους δεξιότητες αλλά και της δεξιότητες της συμπεριφοράς και την ορθής επικοινωνίας. Υπό αυτό το πρίσμα – πλαίσιο θεωρώ πως η λύση που έδωσα ήταν γενικά σωστή και ως ένα βαθμό ταυτίζεται και με την προσέγγιση του βιβλίου της κυρίας Καράκιζα σχετικά με τα κίνητρα ενεργοποίησης των μαθητών.

#### Περιγραφή Μελλοντικής Διαχείρισης (αυτό μου έμαθα)

Η βασική αιτία που πιστεύω ότι προκάλεσε το πρόβλημα ήταν το γεγονός ότι δεν είχαν έρθει τα laptop στη τάξη. Βέβαια είχαμε συμφωνήσει με την εκπαιδευτικό να μην πούμε στα παιδιά για την εν λόγω διδασκαλία, προκειμένου στο άκουσμα της να



μείνουν έκπληκτα και να ενθουσιαστούν, ώστε να ασχοληθούν ενεργά με τις δραστηριότητες και να τις ευχαριστηθούν. Αυτό προϋπέθετε να μην έχουμε τα λαπτορ από την αρχή ώστε τα παιδιά να θεωρήσουν ότι θα γινόταν μια καθημερινή διδασκαλία με διαφορετικό απλά δάσκαλο. Αυτό που ίσως θα έπρεπε να κάνουμε ήταν να έχουμε τα λαπτορ από την αρχή στη τάξη και να βρίσκαμε ένα διαφορετικό λόγο για να προκαλέσουμε την έκπληξη των παιδιών στο άκουσμα υλοποίησης μιας τέτοιας δραστηριότητας. Αυτός ο τρόπος θα μπορούσε να είναι, για παράδειγμα, να έχουμε τοποθετήσει τα λαπτορ από το πρωί στη τάξη σε χώρο που να μην είναι ορατά από τα παιδιά, για να μην αντιληφθούν τίποτα, και να τους τα δίνουμε μετά την ανακοίνωση της διδασκαλίας και κατά τον χωρισμό της τάξης σε ομάδες. Έτσι δεν θα επικρατούσε αναστάτωση και δεν θα χάναμε καθόλου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάθηκε μεγάλος χρόνος. Αυτό είναι και το βασικό πράγμα που έμαθα από αυτή μου τη δραστηριότητα – διδασκαλία που πραγματοποιήσα.

### 6.3 Chat

2011-10-08 13:40:29

Οι πρώτες 3 εβδομάδες παρακολούθησης, είναι αναγνωριστικές? Να μιλήσουμε με μαθητές - καθηγητές ?

2011-10-08 13:41:21

ναι!!!! και με τα εργαλεία που θα μας δώσει την δευτέρα να τα καταγράψουμε στην παρακολούθηση!

2011-10-08 13:43:22

Ευχαριστώ , γιατί δεν κατάλαβα πολύ τι παίζει. =ρ , Δηλαδή Δευτέρα πρωί μπορούμε να πάμε στο σχολείο να κατοχυρώσουμε τις ώρες που θα παρακολουθούμε ?

2011-10-08 13:43:54

την μέρα...γιατί θα παρακολουθήσουμε όλη την μέρα.. απλά θα επιλέξουμε μία μέρα την εβδομάδα..

2011-10-08 13:44:44

Ευχαριστώ πολύ :)

2011-10-08 13:46:00

τίποτα!!

2011-10-09 19:34:08

για σας, ήθελα να ρωτήσω αν πρέπει να συμπληρώσουμε τα ερωτηματολόγια η να περιμένουμε να μας πει ο σοφός. :)

2011-10-09 19:35:51

θα συμπληρώσεις τώρα τα ερωτηματολόγια μια φορά και μετα πάλι την τελευταία εβδομάδα

2011-10-09 19:36:33

ok efxaristw iwanna mou!

2011-10-09 19:46:28

παρακαλώ!

2011-10-09 19:54:07

Καλύτερο είναι να τα συμπληρώσεις στο τέλος της πρώτης εβδομάδας έτσι ώστε να έχεις μια γενική άποψη.

2011-10-09 20:03:10

nai afto tha kanw telika,efxaristw! tha perimenw na pame sto sxoleio afti tin evdomada kai meta!

2011-10-10 16:03:09

paidia o skoumios tha kanei ma8hma smr?

2011-10-10 16:04:04



OXI den kanei shmera mathima o Skoumios

2011-10-10 16:04:17

ok thx!

2011-10-10 16:05:58

OXI ΔΕΝ ΘΑ ΚΑΝΕΙ ΜΑΘΗΜΑ... ΡΩΤΗΣΑ ΣΤΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ!

2011-10-10 16:06:58

elpizw na ginei thn allh vdomada kanonika gt mt yparxei problhma

2011-10-10 16:12:43

ki egw etsi thelw na pisteuw giati meta ola tha einai eis baros mas... thetikh skepsh loipon!!!!

2011-10-10 16:15:54

αν δεν συμπληρωθούν δεκατρείς εβδομάδες...ακυρώνεται το μάθημα :/

2011-10-10 16:19:54

paidia,ekeino pou mas eipe simera o sofos gia ton prosopiko mas stocho, pou prepei na simplirothei? sto INFO ?

2011-10-10 16:20:51

nai eivima mou!!!