

Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση

Τόμ. 16, Αρ. 1-6 (2023)

Ηλεκτρονική Μάθηση και Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι: Θέματα και ερευνητικές τάσεις στην Ελλάδα



Άτυπες διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών στην εποχή Covid-19: Μία μελέτη περίπτωσης

Θεοπούλα Χρυσοχού

doi: [10.12681/thete.40004](https://doi.org/10.12681/thete.40004)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χρυσοχού Θ. (2023). Άτυπες διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών στην εποχή Covid-19: Μία μελέτη περίπτωσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 16(1-6), 57-76.
<https://doi.org/10.12681/thete.40004>

Άτυπες διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών στην εποχή Covid-19: Μία μελέτη περίπτωσης

Θεοπούλα Χρυσοχού

chr.polina@gmail.com

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη. Την άνοιξη του 2020, όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσφύγουν στην επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, ήρθαν αντιμέτωποι με τεράστιες προκλήσεις, οι οποίες στην Ελλάδα εντάθηκαν λόγω κρατικών ελλείψεων και παραλείψεων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν έμειναν άπραγοι. Αντιθέτως, προσπαθώντας να οργανωθούν και να αλληλοϋποστηριχθούν, στράφηκαν μαζικά σε άτυπες διαδικτυακές κοινότητες. Στη βάση αυτή, η παρούσα ποσοτική έρευνα μελετά τις αντιλήψεις 210 εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο μιας άτυπης διαδικτυακής κοινότητας στο Facebook ως μέσο στήριξης και άτυπης επαγγελματικής ανάπτυξης. Από τα αποτελέσματα φαίνεται η θετική επίδραση σε επίπεδο συμβουλευτικής και υποστήριξης σε ζητήματα τεχνικά, αλλά και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διδασκαλίας, ενώ αναγνωρίζονται οφέλη σε επίπεδο απόκτησης υλικού, πρακτικής βοήθειας και ενίσχυσης/εμπλουτισμού πρακτικής γνώσης. Σημείο-κλειδί για την εξαγωγή συμπερασμάτων αποτελεί η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης που συνδέει τα αποτελέσματα με το ελληνικό πλαίσιο και τις ιδιαίζουσες συνθήκες της περιόδου, αξιοποιεί τη βιβλιογραφία και αντιπαραβάλλει τα ευρήματα με αυτά αντίστοιχων ερευνών.

Λέξεις κλειδιά: Covid-19, Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης, εκπαιδευτικοί, άτυπες διαδικτυακές κοινότητες

Εισαγωγή

Αναμφίβολα η πανδημία του κορονοϊού, επηρεάζοντας διεθνώς κάθε πτυχή της προσωπικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, επέφερε ριζικές αλλαγές και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η προσφυγή, εν μια νυκτί, σε μια νέα συνθήκη που διεθνώς αποδόθηκε ως *Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης* (*Emergency Remote Teaching, ERT*) (Hodges et al., 2020) και μάλιστα υπό πρωτόγνωρες συνθήκες ασύμμετρης υγειονομικής απειλής, ραγδαίου περιορισμού και επαγγελματικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανασφάλειας (Αναστασιάδης, 2020), έφερε σχολεία, μαθητές και εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με τεράστιες προκλήσεις (OECD, 2020). Οι τελευταίοι, ειδικότερα, δοκιμάστηκαν σκληρά, καθώς κλήθηκαν *βίαια* να αναλάβουν και να εκτελέσουν ένα εγχείρημα που όχι μόνο απαιτούσε τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και πόρων και την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και μάθηση (König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020), αλλά και την αναπροσαρμογή του ίδιου τους του ρόλου (Τζιφόπουλος, 2022).

Το εγχείρημα κατέστη ακόμα πιο δύσκολο στην περίπτωση της χώρας μας, δεδομένου του τρόπου με τον οποίο χρωματίστηκε το πλαίσιο εφαρμογής από τις τοπικές ιδιαιτερότητες και συνθήκες, τις εγχώριες κρατικές πολιτικές και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να αναφερθεί ότι το γενικότερο πλαίσιο εφαρμογής της ERT στην Ελλάδα ήταν αυτό της *κρίσης επί κρίσης*, αφού η πανδημική κρίση προστέθηκε σε μια ήδη παρατεταμένη οικονομική. Έτσι, η εκπαίδευση εισήλθε στη νέα πραγματικότητα αντιμετωπίζοντας χρόνια υποχρηματοδότηση, μεγάλα κενά σε ανθρώπινο δυναμικό και

τεχνολογική και πρακτική υποδομή, οξυμένες οικονομικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και περιφερειακές ανισότητες, αλλά και σοβαρές ελλείψεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Φωτόπουλος, 2021, σ. 64· Ζάγκος κ.α., 2022, σ. 180-182). Όσον αφορά την επιμόρφωση, να σημειωθεί πως, με εξαίρεση κάποιες αξιολογες πρωτοβουλίες σε μικρή κλίμακα, δεν εφαρμόστηκε καμία οργανωμένη, κεντρικά εκπορευμένη επιμόρφωση, ούτε υπήρξε συντονισμένη τεχνική υποστήριξη, παιδαγωγική καθοδήγηση ή μέριμνα για τη διασφάλιση του απαραίτητου εξοπλισμού και σύνδεσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Σοφός, 2021· Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος & Ιωσιφίδου, 2021· Καραλής, 2022· Τζιμόπουλος, 2022).

Έτσι, αν και για πολλούς η πρόσφατη υγειονομική κρίση λειτούργησε ως *ψηφιακός επιταχυντής*, είναι γεγονός πως, μεταξύ άλλων, αποκάλυψε σε όλη του την έκταση το προϋπάρχον κενό μεταξύ ψηφιακών αναγκών, διαθέσιμων ψηφιακών δεξιοτήτων και της δυνατότητας για μια γόνιμη ενσωμάτωση και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδακτική πρακτική (Jimoyiannis & Komis, 2007· Petko, 2012· Διαμαντής, 2019). Από αυτήν την άποψη, η εμπειρία της πανδημίας όχι μόνο ανέσυρε στην επιφάνεια σημαντικές ανεπάρκειες στις μορφές και στο περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Bingimlas, 2009· Κοτοπούλης, 2013· Valtonen et al., 2015· Κουτσογιάννης, 2018), αλλά ανέδειξε και απαντήσεις στις προκλήσεις. Άφησε, δηλαδή, μια κληρονομιά, που δεν πρέπει να μείνει ανεκμετάλλευτη, αναφορικά με τις πρωτοβουλίες της επαγγελματικής κοινότητας των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια της να οργανωθεί, να αλληλοϋποστηριχθεί, αλλά και να ανακτήσει, επικαιροποιήσει ή/και εμπλουτίσει τις γνώσεις τις, παρακάμπτοντας κρατικές ελλείψεις και παραλείψεις.

Στη βάση αυτή, όπως διαπιστώνεται στην τρέχουσα διεθνή (Alsaleh, 2021· Defiantly, Wilson & Sumardani, 2021· Greenhow, Willet & Galvin, 2021) αλλά και εγχώρια βιβλιογραφία (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2020· Μανούσου κ.α., 2021· Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος & Ιωσιφίδου, 2021· Καραλής, 2022), η μετάπτωση στην ΕΡΤ συνοδεύτηκε από μια μαζική στροφή των εκπαιδευτικών σε άτυπες διαδικτυακές κοινότητες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ωστόσο, θα ήταν ανακριβές να ισχυριστούμε πως οι τελευταίες, ως χώροι μάθησης, καθοδήγησης και αλληλοϋποστήριξης, αλλά και ως πηγές υλικού, πρακτικής και γνώσης (Κώστας, 2015) αποτελούν αποκλειστικά υποπροϊόν της υγειονομικής κρίσης. Αντιθέτως, η στροφή των εκπαιδευτικών σε διαδικτυακούς χώρους που υπερβαίνουν το σχολικό τους περιβάλλον αποτελεί ένα ιδιαίτερα έντονο φαινόμενο την τελευταία τουλάχιστον εικοσαετία (Macià & García, 2016· Lantz-Anderson, Lundin & Selwyn, 2018), άμεσα συνυφασμένο με την κοινωνική διάσταση του Web 2.0 (Dohn, 2009· Gunawardena et al., 2009) και με την διεξόδου των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σχεδόν σε κάθε πτυχή της σύγχρονης ζωής.

Πρόκειται λοιπόν, για μια τάση που είχε καταστήσει το πεδίο των διαδικτυακών κοινοτήτων αντικείμενο μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος και προ-Covid, με συναίνεση μάλιστα να έχει επιτευχθεί ως προς τα πλεονεκτήματά τους. Έτσι, σήμερα, έχοντας πλέον ξεπεράσει τις υπερβολικές θριαμβολογίες που τις ανήγαγαν σε πανάκεια, οι τελευταίες αντιμετωπίζονται ως πολύτιμες πηγές παρασκηνιακής αλληλεπίδρασης και μιας εντοπισμένης, στις καθημερινές βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, πρακτικής γνώσης, η οποία γίνεται καλύτερα κατανοητή μέσω (ανα)στοχασμού, ανατροφοδότησης και κριτικού προβληματισμού με ομοτίμους (Jones & Dexter, 2014· Petty et al., 2015· Popp & Goldman, 2016· Greenhow & Askari, 2017· Cavanagh & King, 2020· Iredale et al., 2020). Στο βαθμό μάλιστα που οι διαδικτυακές κοινότητες προσεγγίζουν τις κατά Lave & Wenger (1991) *κοινότητες πρακτικής (communities of practice, CoPs)*, συνιστούν ένα γόνιμο πεδίο ευκαιριών κοινωνικής, αυθεντικής και συνεργατικής μάθησης (Duncan-Howell, 2010), αλλά και μια ευοίωνη προοπτική για *εναλλακτικές*, προς το παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο, προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Να σημειωθεί πως με τον όρο *εναλλακτικές* αναφερόμαστε σε όλες εκείνες τις ερευνητικές τάσεις που, παρά τις διαφοροποιήσεις τους λόγω διαφορετικής επιστημολογικής

αφετηρίας (Τσάφος, 2014), χαρακτηρίζονται από ένα συμμετοχικό και δυναμικό προσανατολισμό και από μια μετατόπιση στόχου προς τη διαμόρφωση ενός (ανα)στοχαζόμενου και στοχαστικοκριτικού επιστήμονα-επαγγελματία (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Ασημάκη, Κουσουράκης & Καμαριανός, 2011· Κούλης, 2019· Patahuddin & Logan, 2019). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η επαγγελματική ανάπτυξη παύει να αντιμετωπίζεται ως μια εξάσκηση με στόχο τη μονοδιάστατη αύξηση κάποιων δεξιοτήτων (Cochran-Smith & Lytle, 2001). Αντ' αυτού, προσεγγίζεται ως μια μακροπρόθεσμη, συνεχής, πλασιωμένη και συνεργατική δια βίου μαθησιακή πορεία, που μεταξύ άλλων, εμπλέκει το υποκείμενο σε όλα τα επίπεδα, εστιάζει στην εμπειρική και (ανα)στοχαστική μάθηση (Bell & Gilbert, 1994· Κώστας, 2015) και στοχεύει στις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα στο πολυσύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολικό, αλλά και ευρύτερο, πλαίσιο (Κούλης, 2019).

Ωστόσο, παρά την πλούσια επιστημονική έρευνα, οι διαδικτυακές κοινότητες παραμένουν ένα πεδίο που αφενός κυριαρχείται από έναν εργαλειακό λόγο και αφετέρου χαρακτηρίζεται από εννοιολογική σύγχυση και ασαφή τυπολογικά όρια (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015· Ντρενογιάννη, 2017). Ως αποτέλεσμα, πολλά παραμένουν άγνωστα ως προς την επαγγελματική γνώση και την άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη που προάγουν, αντανακλώντας σε μεγάλο βαθμό ένα άλλο κενό, δηλαδή την ελλιπή γνώση σχετικά με τις άτυπα αναπτυγμένες πρακτικές μάθησης των εκπαιδευτικών (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016· Van Waes et al., 2016· Greenhalgh & Koehler, 2017· Tour, 2017· Vangrieken et al., 2017) και τις συνθήκες και τα πλαίσια που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν μια τέτοια μάθηση (Wenger, 1998· McLaughlin & Talbert, 2001· Lieberman & Miller, 2008).

Εντός του παραπάνω πλαισίου, θεωρούμε πως η μαζική παρουσία και χρήση διαδικτυακών κοινοτήτων από εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας είναι μια εξέλιξη που καθιστά το εν λόγω πεδίο προνομιακό τόσο για εμπειρική διερεύνηση όσο και για θεωρητική επεξεργασία. Δεδομένης της γενικότερης σύγχυσης που το χαρακτηρίζει, αυτό που προτείνεται είναι η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης που, σε αντίθεση με τις συνήθεις εργαλειακές, θα στοχεύει στην ανάδειξη συνδέσεων και αλληλεπιδράσεων σε μικρο, μέσο και μακρο-επίπεδο (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015). Σημαντική προϋπόθεση προς μια τέτοια κατεύθυνση είναι η παραδοχή πως οι διαδικτυακές κοινότητες αναπτύσσονται, λειτουργούν και χρησιμοποιούνται μέσα σε ένα συγκεκριμένο και δυναμικό μακρο-πλαίσιο που χρωματίζει διαφορετικά ένα πλήθος παραμέτρων. Στη βάση αυτής της παραδοχής, αναδύονται μια σειρά από ερωτήματα που αφορούν, μεταξύ άλλων, το είδος των κοινοτήτων που διαμορφώθηκαν ή τη μορφή που πήραν οι ήδη διαμορφωμένες κοινότητες στην εποχή της Covid-19, τα χαρακτηριστικά της πρακτικής που αναπτύχθηκε, όπως αυτή προσεγγίζεται στην προοπτική της κοινωνικής μάθησης (Vygotsky, 1978· Wenger, 1998, p. 51· Wenger, 2010, p. 198), και τον πρακτικό αντίκτυπο της συμμετοχής σε μια σειρά από τομείς (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015· Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Τα παραπάνω αποτέλεσαν και το έναυσμα για την ανάδειξη του κεντρικού ερευνητικού θέματος της παρούσης μελέτης το οποίο μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: Η εξέταση των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιοποίηση μιας άτυπης διαδικτυακής κοινότητας επαγγελματικού ενδιαφέροντος ως μέσο στήριξης και άτυπης επαγγελματικής τους ανάπτυξης κατά την μετάβαση στην *Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης*.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που οριοθετούν την παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Ποια είναι τα κίνητρα και οι προσδοκίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στην υπό μελέτη άτυπη διαδικτυακή κοινότητα επαγγελματικού ενδιαφέροντος;

- Ποιες πρακτικές συμμετοχής ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την κοινότητα και με ποια συχνότητα και επίπεδο εμπλοκής;
- Ποιες εμπειρίες και οφέλη αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επαγγελματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο;
- Ποιες προκλήσεις αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμμετοχή τους στην άτυπη διαδικτυακή κοινότητα;
- Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους σε αυτή την διαδικτυακή κοινότητα και ποια συμπεράσματα προκύπτουν από την αξιολόγηση αυτή ως προς την ομαλότερη μετάβαση στην *Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης*, την άτυπη επαγγελματική τους μάθηση, καθώς και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Μεθοδολογία έρευνας

Πλαίσιο και διαδικασία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη το Μάιο του 2022, αφού οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη επιστρέψει στη δια ζώσης διδασκαλία. Αποτελεί μια μονή μελέτη περίπτωσης ολιστικού τύπου (holistic single-case design) (Yin, 1989, pp. 39-42) με μονάδα ανάλυσης μια αυτοοργανωμένη, θεματική (Manca & Ranieri, 2013), κλειστού τύπου ομάδα Ελλήνων εκπαιδευτικών στο Facebook, αφιερωμένη σε μια συγκεκριμένη πρακτική, αυτή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτής της ομάδας κάλυπτε έναν διττό ρόλο: πέραν του μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος ως μια αυτοοργανωμένη πρωτοβουλία που αναπτύχθηκε μια εβδομάδα ακριβώς μετά το κλείσιμο των σχολείων την πρώτη περίοδο της πανδημίας, πληρούσε επίσης μια σειρά από προϋποθέσεις και κριτήρια ως προς τις ακόλουθες παραμέτρους: εστίαση (focus), μέγεθος ομάδας (size), παρουσία τεχνουργημάτων, διάρκεια ζωής (lifespan) και άτυπος χαρακτήρας (informality) (Booth, 2012· Roberts, 2015· Kelly & Antonio, 2016· Liljekvist et al., 2020· Selvi, 2020). Για τη διασφάλιση της τήρησης των αρχών ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, και παρόλο που λόγω της φύσης της δεν απαιτούνταν έγκριση από αρμόδια εθνική αρχή και επιτροπή δεοντολογίας, ζητήθηκε και λήφθηκε συναίνεση για τη διεξαγωγή της από τον δημιουργό και βασικό διαχειριστή της κλειστής διαδικτυακής ομάδας (American Educational Research Association [AERA] Code of Ethics, 2011· British Psychology Society, 2013· Roberts, 2015· Franzke et al., 2020).

Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας, η οποία κινήθηκε σε επίπεδο μη συμμετοχικής παρατήρησης (Cohen & Manion, 1994), χρησιμοποιήθηκε ένα κατάλληλα δομημένο, ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Η δημιουργία του βασίστηκε σε έρευνες της διεθνούς (Kostas & Sofos, 2012) και ελληνικής βιβλιογραφίας που αφορούσαν τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση ηλεκτρονικών κοινοτήτων πρακτικής (Κώστας, 2015· Γεωργόπουλος, 2021) και προγραμμάτων MOOCs (Γιασιράνης, 2020). Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε επτά θεματικούς άξονες: 1. Δημογραφικά στοιχεία, 2. Προσδοκίες εκπαιδευτικών, 3. Πρακτικές συμμετοχής, 4. Επίπεδο εμπλοκής, 5. Οφέλη σε επαγγελματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, 6. Προκλήσεις, 7. Συνολικός αντίκτυπος στη μετάβαση στην ERT, στην άτυπη επαγγελματική μάθηση και στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Περιελάμβανε 35 κλειστές ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert και μία ερώτηση ανοικτού τύπου.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου, μετά την πιλοτική του εφαρμογή σε ένα δείγμα 10 εκπαιδευτικών που ικανοποιούσαν τα κριτήρια εισαγωγής στην ομάδα-στόχο, στάλθηκε σε μέλη της διαδικτυακής κοινότητας είτε άμεσα (βολική δειγματοληψία) είτε έμμεσα (δειγματοληψία χιονοστιβάδας).

Πίνακας 1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Μεταβλητή	Κατηγορία	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Φύλο	α. Άνδρας	64	30,5
	β. Γυναίκα	146	69,5
Οικογενειακή κατάσταση	α. Άγαμος-η χωρίς παιδιά	39	18,6
	β. Άγαμος-η με παιδιά	2	1,0
	γ. Έγγαμος-η/σε συμβίωση χωρίς παιδιά	17	8,1
	δ. Έγγαμος-η/σε συμβίωση με παιδιά	126	60,0
	ε. Διαζευγμένος-η χωρίς παιδιά	7	3,3
	στ. Διαζευγμένος-η με παιδιά	18	8,6
	ζ. Χήρος-α χωρίς παιδιά	1	,5
Εργάζομαι	α. Δημόσια εκπαίδευση	192	91,4
	β. Ιδιωτική εκπαίδευση	15	7,1
	γ. Δημόσια και Ιδιωτική εκπαίδευση	3	1,4
Σχέση εργασίας	α. Μόνιμος-η	183	87,1
	β. Προσωρινός-η αναπληρωτής-τρια	20	9,5
	γ. Ωρομίσθιος-α	2	1,0
	δ. Άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	5	2,4
Βαθμίδα εκπαίδευσης	α. Προσχολική εκπαίδευση	8	3,8
	β. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	73	34,8
	γ. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	86	41,0
	ε. Τριτοβάθμια εκπαίδευση	24	11,4
	ζ. Προσχολική και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	3	1,4
	η. Β/θμια & Γ/θμια εκπαίδευση	5	2,4
	θ. Α/θμια & Β/θμια εκπαίδευση	4	1,9
	ι. Περισσότερες από δύο βαθμίδες	7	3,3
	Εκπαιδευτική δομή υπηρετήσης	1. Νηπιαγωγείο	9
2. Δημοτικό		72	34,3
3. Γυμνάσιο		33	15,7
4. ΓΕΛ		28	13,3
5. ΕΠΑΛ		15	7,1
8. Μουσικά/Καλλιτεχνικά		1	,5
9. ΣΜΕΑΕ		2	1,0
13. Τριτοβάθμια Δομή		14	6,7
15. Άλλο		9	4,3
16. Δύο ή περισσότερες δομές		27	12,9
Ειδικότητα/Κλάδος	α. ΠΕ01-91	163	77,6
	β. Ειδικότητα Τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΤΕ)	3	1,4
	γ. Ειδικότητα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	32	15,2
	δ. Άλλο	12	5,7
Θέση εργασίας	α. Εκπαιδευτικός	145	69,0
	β. Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό	2	1,0
	γ. Δ/ντής-ντρια σχολικής μονάδας	14	6,7
	δ. Προϊστάμενος-η σχολικής μονάδας	1	,5
	ε. Υποδιευθυντής-ντρια σχολικής μονάδας	6	2,9
	η. Συντονιστής-στρια εκπαιδευτικού έργου	3	1,4
	θ. Στέλεχος εκπαίδευσης	2	1,0
	ι. Θέση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	12	5,7
	ια. Αποσπασμένος-η σε γραφείο ή κέντρο	2	1,0
	ιβ. Άλλο	2	1,0
	ιγ. Περισσότερες από μία	21	10,0

Μεταβλητή	Κατηγορία	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	α. 0 - 10 έτη	36	17,1
	β. 11 - 20 έτη	81	38,6
	γ. 21 - 30 έτη	60	28,6
	δ. 30+ έτη	33	15,7
Τίτλος-οι σπουδών	α. Πτυχίο	52	24,8
	β. Δεύτερο πτυχίο	2	1,0
	γ. Μετεκπαίδευση	1	,5
	δ. Μεταπτυχιακό	112	53,3
	ε. Διδακτορικό	40	19,0

Το δείγμα

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 210 μέλη της άτυπης διαδικτυακής επαγγελματικής κοινότητας στο Facebook, τα οποία συγκροτούσαν μια μικτή ομάδα με ποικιλομορφία στα ακόλουθα: δημογραφικά χαρακτηριστικά, διδακτικό υπόβαθρο, βαθμίδα εκπαίδευσης, χρόνια προϋπηρεσίας, εργασιακή σχέση και γεωγραφική διασπορά. Οι δημογραφικές μεταβλητές, καθώς και οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Με βάση τα δημογραφικά στοιχεία, οι γυναίκες στο δείγμα υπερτερούν (>70%) κατά πολύ των αντρών, κάτι που ίσως συνδέεται με τη γενική εικόνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, το οποίο, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Eurostat, 2018), επιλέγεται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα από τις γυναίκες. Επιπλέον, παρατηρείται μια ηλικιακή συγκέντρωση μεταξύ των 41-60 ετών (>70%), πιθανώς λόγω των αυξημένων επιμορφωτικών αναγκών αυτής της ηλικιακής ομάδας σε θέματα ΤΠΕ και σύγχρονης τηλεκπαίδευσης.

Σημειώνεται επίσης ότι, σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία της Eurostat (2020), σχεδόν το 50% των Ελλήνων εκπαιδευτικών (μόνιμων και αναπληρωτών) είναι άνω των 50 ετών, γεγονός που ενδέχεται να εξηγεί σε κάποιο βαθμό αυτή την ηλικιακή κατανομή. Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (>90%) εργάζεται στη Δημόσια Εκπαίδευση, ενώ η κατανομή της βαθμίδας υπηρετήσεως των μελών δείχνει ένα σχετικά αντιπροσωπευτικό δείγμα από την πρωτοβάθμια (38,6%) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (36,1%), με ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 6,7% να προέρχεται από την τριτοβάθμια. Όσον αφορά τον τόπο διαμονής, ένα μεγάλο ποσοστό (>71%) των μελών διαμένει εκτός Αθηνών, γεγονός που ενισχύει τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα του διαδικτύου (Κώστας, Βρατσάλης & Σοφός, 2011), αλλά πιθανώς και τις λιγότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της επαρχίας και των απομακρυσμένων περιοχών.

Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (>70%) δήλωσε πως έχει επιμορφωθεί στις ΤΠΕ, ενώ το 53% κατέχει τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, με ένα πολύ μικρό ποσοστό (19%) να κατέχει διδακτορικό δίπλωμα.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Version 24). Αρχικά, υπολογίστηκαν τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μεγέθη (σχετικές και απόλυτες συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις), ενώ για τον έλεγχο επίδρασης μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι επαγωγικής στατιστικής (T-test, έλεγχος ανάλυσης διακόμανσης ANOVA και συντελεστής συσχέτισης Pearson). Τέλος, εφαρμόστηκαν μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές μείωσης της διαστασιμότητας, όπως η τεχνική της

παραγοντικής ανάλυσης (Factor analysis), εμπειροχομένης και της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (Principal component analysis), με και χωρίς στροφή, από την οποία προέκυψαν οι εξής οχτώ κλίμακες: 1. Κίνητρα συμμετοχής, 2. Προσδοκίες συμμετοχής, 3. Κίνητρα εμπλοκής, 4. Αντικίνητρα εμπλοκής, 5. Τρόποι συμμετοχής, 6. Χρησιμότητα (πηγών/πόρων), 7. Οφέλη συμμετοχής, 8. Δυσκολίες (κατά τη συμμετοχή στην ομάδα).

Η τεχνική αξιοπιστία των κλιμάκων εξασφαλίστηκε μέσω των εξής δύο ελέγχων: του ελέγχου επάρκειας δείγματος με δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (στο σύνολο των κλιμάκων $KMO > 0,9$) και του ελέγχου εσωτερικής συνέπειας με δείκτη Cronbach Alpha (στο σύνολο των κλιμάκων $Cronbach's \alpha > 0,9$). Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι επιδράσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις κλίμακες της έρευνας προκειμένου να διερευνηθεί τυχόν στατιστικώς σημαντική διαφοροποιητική τους επίδραση (student's t-test, ANOVA και Pearson correlation). Τέλος, για να εντοπιστούν τυχόν ομαδοποιήσεις ως προς τις αντιλήψεις και πρακτικές του δείγματος και να σχηματιστούν επικρατούντα προφίλ μελών, εφαρμόστηκε η ανάλυση κατά συστάδες (Two-step cluster analysis).

Αποτελέσματα

Τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην διαδικτυακή κοινότητα επαγγελματικού ενδιαφέροντος παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Το εντονότερο κίνητρο, με μέση τιμή κοντά στο 4 σε μια κλίμακα Likert από το 1 έως το 5, είναι το ενδιαφέρον για το θέμα που πραγματεύεται η ομάδα, δηλαδή η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Ακολουθούν ο αιφνίδιος χαρακτήρας εφαρμογής της ERT (mean=3,85), η ανάγκη για ενημέρωση και παρακολούθηση των εξελίξεων (mean=3,66), καθώς και η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών με ομοτίμους (mean=3,63). Οι επαγγελματικές προκλήσεις λόγω ελλιπούς πλαισίου τεχνικής υποστήριξης από επίσημους φορείς (mean=3,56), καθώς και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για βελτίωση των γνώσεων και των πρακτικών τους (mean=3,55), αναδεικνύονται επίσης ως σημαντικά κίνητρα.

Συνολικά, οι κατηγορίες κινήτρων που αναδεικνύονται ως σημαντικότερες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σχετίζονται κυρίως με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με το μοντέλο των Kostas και Sofos (2012), καθώς και με την ανάγκη τους να υπερνικήσουν ελλείψεις και παραλείψεις, επιβεβαιώνοντας τις επαγγελματικές προκλήσεις που ως συλλογικότητα κλήθηκαν να διαχειριστούν κατά την Covid-εποχή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος (>70%) δήλωσε πως είχε επιμορφωθεί στις ΤΠΕ. Ο έλεγχος ANOVA υπέδειξε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση της επιμόρφωσης επί των κινήτρων συμμετοχής στην διαδικτυακή ομάδα ($p=0.048$), καθώς και επί των κινήτρων εμπλοκής ($p=0.048$) και των επιπέδων συμμετοχής ($p=0.004$).

Κλείνοντας την παραπάνω κατηγορία των κινήτρων, πρέπει να αναφερθεί το πόσο χαμηλά αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς τα κριτήρια που σχετίζονται με την προσωπική καταξίωση και την αναγνώριση (mean=1,94), την καταπολέμηση της μοναξιάς (mean=1,73), την κοινωνική δικτύωση και το μοίρασμα συναισθηματικών πτυχών της διδασκαλίας (π.χ. χαρά, άγχος) (mean=2,72). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η χαμηλή αποτίμηση του κοινωνικο-συναισθηματικού σκέλους δεν αφορά μόνο τα κίνητρα των εκπαιδευτικών του δείγματος, αλλά ενισχύεται και από τις απαντήσεις τους αναφορικά με τις προσδοκίες τους (mean=2,39), το είδος των αναρτήσεων που έκριναν ως χρησιμότερες (mean=2,62) και τα τελικά οφέλη που αποκόμισαν (mean=2,33).

Πίνακας 2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, σε φθίνουσα κατάταξη, για τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή ομάδα

Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή ομάδα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
4.4.1. Ενδιαφέρον για το θέμα που πραγματεύεται η ομάδα	3.96	0.93
4.4.3. Ο «αφνίδιος» χαρακτήρας εφαρμογής της ERT	3.85	1.15
4.4.12. Ενημέρωση/Παρακολούθηση εξελίξεων	3.66	1.16
4.4.8. Ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών με ομοτίμους	3.63	1.18
4.4.4. Ελλιπές πλαίσιο τεχνικής υποστήριξης της ERT	3.56	1.30
4.4.7. Βελτίωση των γνώσεων και των πρακτικών μου	3.55	1.17
4.4.9. Απόκτηση/Διαμοίραση υλικού	3.43	1.28
4.4.2. Οι επιμορφωτικές μου ανάγκες στην ERT	3.40	1.27
4.4.6. Προσωπική ανάπτυξη	3.23	1.33
4.4.13. Συνεισφορά στην ομάδα	3.22	1.19
4.4.10. Μοίρασμα συναισθηματικών πτυχών διδασκαλίας	2.72	1.33
4.4.5. Επαγγελματική εξέλιξη	2.58	1.38
4.4.15. Περιέργεια	2.27	1.20
4.4.14. Αναγνώριση	1.94	1.17
4.4.11. Καταπολέμηση μοναξιάς	1.73	1.05
4.4.16. Άλλο	1.49	1.02

Πίνακας 3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, σε φθίνουσα κατάταξη, για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την συμμετοχή τους στην διαδικτυακή ομάδα

Προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την συμμετοχή τους στην διαδικτυακή ομάδα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
4.5.2. Πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό	3.48	1.10
4.5.5. Άμεσες απαντήσεις σε εκπαιδευτικά/τεχνικά ζητήματα	3.46	1.20
4.5.4. Πρακτικές συμβουλές/κατευθυντήριες γραμμές για την ERT	3.42	1.20
4.5.6. Βελτίωση/Τροποποίηση του τρόπου εργασίας μου ως εκπαιδευτικός	3.27	1.23
4.5.12. Προσφορά βοήθειας σε συναδέλφους-ισσες	3.23	1.17
4.5.10. Έμπνευση	3.20	1.24
4.5.8. Κοινωνική υποστήριξη και συνεργασία	3.17	1.20
4.5.1. Καθοδήγηση από εμπειρότερους συναδέλφους-ισσες	3.15	1.19
4.5.3. Κάλυψη γνωστικών κενών	3.13	1.23
4.5.11. Ανάπτυξη συλλογικών έργων/πόρων	2.86	1.29
4.5.7. Επαγγελματική εξέλιξη μέσω ανάπτυξης δεξιοτήτων και συνεργασιών	2.73	1.40
4.5.9. Συναισθηματική υποστήριξη	2.39	1.22
4.5.13. Προσωπική και επαγγελματική καταξίωση	1.90	1.14
4.5.14. Άλλο	1.50	1.00

Σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών του δείγματος, αυτές αξιολογήθηκαν με βάση μια κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 («καθόλου» έως «πάρα πολύ»). Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Οι πιο έντονες προσδοκίες σχετίζονται με την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό (mean=1,73) και τις άμεσες απαντήσεις σε εκπαιδευτικά/τεχνικά ζητήματα (mean=1,73). Επιπλέον, οι προσδοκίες που αφορούν τα δυννητικά οφέλη για το επάγγελμά, είτε έμμεσα είτε άμεσα, όπως η βελτίωση του τρόπου εργασίας (mean=3,3), η συνεργασία με ομοτίμους (mean=3,2) και η κάλυψη γνωστικών κενών (mean=3,1), αξιολογήθηκαν επίσης ως σημαντικές.

Πίνακας 4. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, σε φθίνουσα κατάταξη, για τους τρόπους συμμετοχής/εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή ομάδα

Τρόποι συμμετοχής/εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή ομάδα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
6.1.4. Αναζήτηση και ανάγνωση αναρτήσεων	3.26	1.14
6.1.7. Αναζήτηση/ Ανάκτηση δημιουργημένων πόρων/ υλικού	2.89	1.20
6.1.10. Ανταλλαγή/ Διαμοιρασμός πληροφοριών, σκέψεων και πρακτικών	2.79	1.24
6.1.2. Προσφορά βοήθειας	2.62	1.17
6.1.9. Δραστηριότητες παρατήρησης και ακολουθίας άλλων μελών	2.60	1.27
6.1.5. Συνεισφορά/ Σχολιασμός αναρτήσεων (ασύγχρονη συζήτηση)	2.51	1.15
6.1.11. Επίτευξη συνεργασίας	2.41	1.19
6.1.8. Κοινοποίηση/ Προώθηση ιστοσελίδων/ άρθρων	2.37	1.21
6.1.14. Αναγγελία/ Προσφορά δεξιοτήτων κατάρτισης, επιμορφώσεων, συνεδρίων κ.λπ.	2.26	1.22
6.1.6. Δημοσίευση υλικού/ πόρων	2.24	1.21
6.1.12. Αίτηση/ Προσφορά ηθικής υποστήριξης	2.18	1.14
6.1.1. Αίτηση βοήθειας	2.13	1.07
6.1.15. Ενθάρρυνση και διαχείριση συμμετοχής	2.13	1.18
6.1.3. Συγγραφή αναρτήσεων	2.00	1.08
6.1.13. Ιδιωτική συνομιλία/ Chatting	1.70	0.98
6.1.16. Άλλο	1.49	0.98

Όσον αφορά το επίπεδο εμπλοκής, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει μια πιο παθητική στάση, είτε αλληλεπιδρώντας με περιορισμένους τρόπους είτε καταναλώνοντας τη συνεισφορά των άλλων. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κυρίως να αναζητούν/ διαβάζουν αναρτήσεις (mean=3,3) και να ανακτούν περιεχόμενο και εκπαιδευτικό υλικό (mean=2,9), ενώ τρόποι εμπλοκής όπως, η δημοσίευση υλικού (mean=2,24) και η συγγραφή αναρτήσεων (mean=2,0) βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα έντασης. Αν και τέτοιου είδους ενέργειες χαμηλής διαδραστικότητας, των επονομαζόμενων *σιωπηλών παρατηρητών* (*lurkers*) (Jones, Ferreday & Hodgson, 2008· Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015· Lantz-Anderson, Lundin & Selwyn, 2018), θεωρούνται στη βιβλιογραφία ως βασικοί παράγοντες αποτυχίας των διαδικτυακών κοινοτήτων, δεδομένου ότι δεν ενισχύουν τον συμμετοχικό χαρακτήρα τους και δεν προάγουν την οικοδόμηση γνώσης (Kostas & Sofos, 2010), το μεγάλο ποσοστό χρηστών ως αναγνώστες συνιστά ένα βασικό γνώρισμα των διαδικτυακών κοινοτήτων.

Σύμφωνα με τους Preece, Nonnecke & Andrews (2004), το πλήθος των *σιωπηλών παρατηρητών* στις κοινότητες αυτές αποτελεί περίπου το 90% των μελών τους, με το ποσοστό αυτό να αναπροσαρμόζεται προς τα κάτω (70%) τα τελευταία χρόνια, λόγω της χρήσης διαδραστικών υπηρεσιών Web 2.0 (Κώστας, 2015). Βέβαια, πρόκειται για εύρημα που εν μέρει δικαιολογείται, δεδομένου του μεγάλου πλήθους των μελών της ομάδας και του βαθμού εμπλοκής του δείγματος στην διαδικτυακή ομάδα. Συγκεκριμένα, ως προς τη συχνότητα συμμετοχής, τα αποτελέσματα δείχνουν μια σχεδόν κανονική κατανομή γύρω από την ενδιάμεση τιμή 5 (55,9% >5) σε μια κλίμακα διερεύνησης από το 1 μέχρι το 10, χωρίς ιδιαίτερο χαρακτηρισμό για κάθε βαθμίδα εκτός των άκρων 1 (πολύ χαμηλή) και 10 (πολύ έντονη και συχνή). Επιπλέον, στην ερώτηση για τον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί σε δραστηριότητες εντός της ομάδας κάθε φορά που εισέρχονται σε αυτήν, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος (76,7%) δήλωσε ότι ασχολείται λιγότερο από 30 λεπτά.

Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δημογραφικών-ατομικών χαρακτηριστικών του δείγματος και του βαθμού εμπλοκής του στην διαδικτυακή κοινότητα, ενώ το μόνο σοβαρό αντικίνητρο που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη συμμετοχή και εμπλοκή τους είναι η έλλειψη προσωπικού χρόνου

(mean=2,84). Το εύρημα αυτό, αν και ενισχύει πρόσφατες μελέτες που καταδεικνύουν τον έντονο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, την διεύρυνση του ωραρίου τους και τις αυξημένες οικογενειακές ευθύνες κατά την διάρκεια εφαρμογής της ERT (KEMETE, 2021· Γεωργουλάκου & Κώστας, 2022), χρήζει περαιτέρω διερεύνησης σχετικά με τη σχέση του με τις διάφορες μεταβλητές (δημογραφικά-ατομικά χαρακτηριστικά).

Αναφορικά με τα οφέλη τα οποία αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα, αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Παρατηρείται ότι τα σημαντικότερα οφέλη που αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι η απόκτηση υλικού/πληροφοριών για τη βελτίωση της διδασκαλίας (mean=3,2), η γρήγορη, εύκολη και αποτελεσματική κάλυψη γνωσιακών κενών και αποριών (mean=3,2) και η εξατομικευμένη πρακτική βοήθεια σε συγκεκριμένες δυσκολίες (mean=3,0). Ο συμβουλευτικός ρόλος της ομάδας, η οποία κάλυψε ουσιαστικά, σχεδόν σε πραγματικό χρόνο, τα ερωτήματα και τις απορίες των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνεται και από έρευνα της ίδιας περιόδου (Κόμης κ.α., 2023, σ. 117-120). Παράλληλα, τα ευρήματα συμφωνούν και με άλλες μελέτες που επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων στο Facebook, αναζητούν κυρίως εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες, αλλά και έναν τόπο για παιδαγωγική υποστήριξη (Jacques & Shrubbs, 2020), για ενίσχυση ή/και απόκτηση γνώσεων σε σχέση με ψηφιακά εργαλεία (Sumuer, Esfer & Yildirim, 2014), καθώς και έναν κοινό τόπο για προβληματισμό (Bissessar, 2014). Το αίτημα για βοήθεια εμφανίζεται έντονο και σε αντίστοιχη έρευνα της ίδιας περιόδου σε δίκτυα εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Greenhow, Willet & Galvin, 2021), αναδεικνύοντας για μια ακόμα φορά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση της ERT, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς.

Πίνακας 5. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, σε φθίνουσα κατάταξη, για τα οφέλη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή ομάδα

Οφέλη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή ομάδα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
7.4.1. Έλυσα απορίες μου γρήγορα και εύκολα	3.20	1.08
7.4.2. Βρήκα πληροφορίες και υλικό για να βελτιώσω την διδασκαλία μου	3.20	1.16
7.4.17. Ενδιαφέρουσα εμπειρία συνεργατικής λύσης προβλημάτων μέσω διαδικτύου	3.06	1.21
7.4.4. Έλαβα βοήθεια σε δυσκολίες κατά την εφαρμογή της ERT	2.99	1.31
7.4.13. Αποκόμισα νέα γνώση	2.98	1.12
7.4.16. Είχα μια ενδιαφέρουσα εμπειρία συνεργατικής μάθησης μέσω διαδικτύου	2.96	1.19
7.4.15. Κατανόησα την οπτική και τον τρόπο σκέψης ή/και δουλειάς των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων	2.91	1.10
7.4.11. Βελτίωσα τα επίπεδα ψηφιακού γραμματισμού μου	2.87	1.27
7.4.10. Αναστοχάστηκα πάνω στην πρακτική μου	2.85	1.21
7.4.3. Κάλυψα γνωσιακά μου κενά	2.75	1.19
7.4.14. Έλαβα ώθηση για μεταφορά της εμπειρίας εικονικής συνεργασίας στο πραγματικό πλαίσιο του σχολείου	2.64	1.22
7.4.12. Ανέπτυξα προσωπικές ή/και επαγγελματικές δεξιότητες	2.61	1.28
7.4.6. Συνεργάστηκα δημιουργικά με συναδέλφους-ισσες	2.43	1.19
7.4.5. Εισέπραξα ηθική και συναισθηματική στήριξη	2.33	1.14
7.4.9. Ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή μου	2.28	1.23
7.4.7. Δικτυώθηκα κοινωνικά	2.16	1.23
7.4.8. Εξελίχτηκα επαγγελματικά	2.13	1.21

Στον αντίποδα, τα οφέλη που αφορούν το συναισθηματικό σκέλος, όπως η ηθική και συναισθηματική στήριξη, αξιολογούνται χαμηλά ($mean=2,33$), υποδεικνύοντας ότι τα κίνητρα, οι προσδοκίες και τα οφέλη των εκπαιδευτικών συνδέονται σε σημαντικό βαθμό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η χαμηλή αξιολόγηση της δημιουργικής συνεργασίας με συναδέλφους ($mean=2,43$), ένα κομβικό σημείο για την αποτίμηση της λειτουργίας της συγκεκριμένης διαδικτυακής επαγγελματικής κοινότητας ως εκκολλημένης *κοινότητας πρακτικής* με όρους κοινωνικής μάθησης (Wenger, 2000). Δεδομένου ότι σε μια τέτοια προοπτική η *πρακτική* δεν αφορά μόνο τον τεχνικό ή εργαλειώδη τρόπο του *πώς γίνεται κάτι*, αλλά εδράζεται σε διαδραστικές σχέσεις αμοιβαίας εμπλοκής (Wenger, 1998), το εύρημα αυτό απαιτεί περαιτέρω και συστηματικότερη διερεύνηση. Τέλος, βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα (student's t-test) μεταξύ των οφελών που οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στην διαδικτυακή κοινότητα και του φύλου, με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερες τιμές ($mean=2,78$, $SD=0,910$). Το ίδιο ισχύει και για την επιμόρφωση στις ΤΠΕ (ANOVA) με τους επίσημα επιμορφωμένους να εμφανίζουν τις υψηλότερες τιμές στα οφέλη ($mean=2,93$, $SD=0,927$).

Ως προς την αποτύπωση του είδους του περιεχομένου της διαδικτυακής κοινότητας που τα μέλη βρίσκουν χρήσιμο, τα αποτελέσματα κατέδειξαν τις αναρτήσεις διευκρινιστικού χαρακτήρα ως κυρίαρχες ($mean=3,5$), ενώ ακολουθούν αναρτήσεις με υπερσυνδέσμους και διαδραστικό ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό ($mean=3,4$), αναρτήσεις τύπου ερωτήματος με τις αντίστοιχες απαντήσεις ($mean=3,3$), καθώς και αναρτήσεις που περιλαμβάνουν συμβατικό πολυμεσικό υλικό και αρχεία, ή αφορούν εκπαιδευτικά λογισμικά και ψηφιακά περιβάλλοντα ($mean=3,3$). Όσον αφορά την διερεύνηση της δυναμικής που παρουσιάζει η συγκεκριμένη ομάδα σε σχέση με την επαγγελματική υποστήριξη, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να απαντήσουν σε μια ερώτηση με 16 πολλαπλές επιλογές σχετικά με το είδος των θεμάτων για τα οποία ζητούν ή προσφέρουν βοήθεια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος ($n=147$, 70%) αναφέρει πως ζητάει ή προσφέρει βοήθεια σε πρακτικά ζητήματα που αφορούν την εξ' αποστάσεως διδασκαλία, επιβεβαιώνοντας ερευνητικά δεδομένα που υποδηλώνουν την ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν στην πράξη την ERT (UNESCO, 2020). Αυτό επίσης αναδεικνύει το ρόλο που φαίνεται να έπαιξε η συγκεκριμένη διαδικτυακή ομάδα κατά την περίοδο της πανδημίας (Κόμης κ.α., 2023, σελ. 117-120) και την ανάγκη των εκπαιδευτικών για στοχευμένη, έγκαιρη και πρακτική επιμόρφωση.

Δυστυχώς, στην Ελλάδα, η επιμόρφωση δεν οργανώθηκε ποτέ από επίσημους φορείς, με αποτέλεσμα να μετασχηματιστεί μια συλλογική ευθύνη που θα έπρεπε να χρηματοδοτείται, υποστηρίζεται και ελέγχεται από το κράτος, σε ατομική πρωτοβουλία. Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (64,3%, $n=135$), δηλώνει πως ζητάει ή προσφέρει βοήθεια σε τεχνικά ζητήματα και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, υπογραμμίζοντας για άλλη μια φορά την ανάγκη για υποστήριξη, καθώς και ένα γενικότερο πλαίσιο επιμορφωτικών αναγκών που καταγράφεται και στη βιβλιογραφία (Κούλης, 2019). Τέλος, ένα σχετικά μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ($n=83$, 39,5%) δηλώνει ότι ζητάει ή προσφέρει βοήθεια σε θέματα που αφορούν τον πυρήνα του επαγγέλματος, όπως διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει μια τεχνοκρατική προσέγγιση που φαίνεται να κυριαρχεί στην υπό μελέτη διαδικτυακή ομάδα. Παρ' όλα αυτά, αυτή η τεχνοκρατική ιδιοπροσωπία δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργήθηκε η κοινότητα, όπως οι επαγγελματικές προκλήσεις, οι κρατικές ελλείψεις και παραλείψεις, και η ανάγκη αντιμετώπισης άμεσων και πρακτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην ίδια διαδικτυακή ομάδα (Κόμης κ.α., 2023, σ. 117-120), απαιτείται συστηματικότερη διερεύνηση με τη χρήση μικτών μεθόδων για την πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της λειτουργίας και της δυναμικής αυτής της κοινότητας.

Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε μια έρευνα που είχε ως στόχο να εξετάσει τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση μιας άτυπης διαδικτυακής κοινότητας επαγγελματικού ενδιαφέροντος ως μέσο στήριξης και άτυπης επαγγελματικής τους ανάπτυξης κατά την μετάπτωση στην Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης. Υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση, συνδέσαμε τα αποτελέσματα με το γενικότερο ιδιάζον ελληνικό πλαίσιο, καθώς και με τις συνθήκες που επικράτησαν στην ελληνική πραγματικότητα κατά την υγειονομική κρίση. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η ερμηνεία των ευρημάτων βάσει της βιβλιογραφίας και η σύγκριση με παρόμοιες έρευνες.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος δήλωσε πως είχε επιμορφωθεί στις ΤΠΕ, αναδεικνύοντας ένα ήδη εντοπισμένο πρόβλημα στη βιβλιογραφία σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό αφορά στη δυσκολία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτουν οι Νέες Τεχνολογίες και να τις χρησιμοποιήσουν για διδακτικούς σκοπούς, παρά τη συμμετοχή τους κατά καιρούς σε επιμορφωτικές προσπάθειες. Η παρατήρηση αυτή δεν αφορά μόνο τη χώρα μας, καθώς έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς επισημαίνουν μια υποτονική χρήση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Petko, 2012·, European Commission, 2018), ακόμα και από εκπαιδευτικούς που έχουν πιστοποιηθεί σε επίσημες επιμορφώσεις (π.χ. Β' Επιπέδου) (Σέργης & Κουτρούμανος, 2013· Διαμαντής, 2019). Επιπλέον υπογραμμίζεται ότι, ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις που οι ΤΠΕ αξιοποιούνται στην καθημερινή διδακτική πράξη, η χρήση τους είναι *εργαλειακή* και κυρίως περιορίζεται σε δευτερεύουσες ή υποστηρικτικές τύπου εργασίες, όπως η προετοιμασία διδασκαλίας και η άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο. Η παρατήρηση αυτή, δεν πρέπει να ιδωθεί αποσπασματικά, καθώς αποτελεί αποτέλεσμα συνέργειας πολλών αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, όπως η χρηματοδότηση και η τεχνική υποστήριξη, η απαραίτητη υποδομή, η πρόσβαση σε ψηφιακό περιεχόμενο, τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα και η οργανωμένη, συνεχής και επίκαιρη επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Κουτσογιάννης, 2018· Διαμαντής, 2019).

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό-ιεραρχικό πλαίσιο (Καραλής, 2022· Λαλιώτη, 2022), εξακολουθεί να κυριαρχεί ένα *τεχνοκρατικό* μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Αυτό το μοντέλο εφαρμόζεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο χαρακτηρίζεται από έλλειψη μακρόπνοου και αποδοτικού σχεδιασμού σε κεντρικό επίπεδο, απουσία πιστοποίησης και αποτίμησης της διαδικασίας, καθώς και από την υιοθέτηση μιας τακτικής *απορρόφησης για την απορρόφηση* κονδυλίων του ΕΣΠΑ, που συχνά αλλοιώνουν την ουσία του εγχειρήματος.

Επιπλέον, υπήρξε ένα σημαντικό κενό επιμόρφωσης κατά τα χρόνια της οικονομικής κρίσης, συγκεκριμένα στο διάστημα μεταξύ 2012-2018 (Μπαγάκης, 2017). Όσον αφορά τις ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση, η εμπειρία καταδεικνύει ότι η ενσωμάτωσή τους έγινε πρόχειρα, ενδεχομένως και *εκβιαστικά*, χωρίς το αναγκαίο παιδαγωγικό υπόβαθρο και τον κατάλληλο πολιτικό σχεδιασμό, οδηγώντας στην ανάπτυξη και διάδοση μιας εργαλειακής προσέγγισής τους (Jimoyiannis & Komis 2007). Αυτό το ιδιάζον πλαίσιο ενίσχυσε τις αντικειμενικές προκλήσεις της περιόδου, και εξηγεί, πιθανώς περαιτέρω, την κυριαρχία μιας τεχνοκρατικής ιδιοπροσωπίας στην ομάδα.

Σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής στη διαδικτυακή κοινότητα επαγγελματικού ενδιαφέροντος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολόγησαν πολύ χαμηλά κριτήρια που αφορούσαν την προσωπική καταξίωση και αναγνώριση, καθώς και την καταπολέμηση της μοναξιάς, την κοινωνική δικτύωση και το μοίρασμα συναισθηματικών πτυχών της

διδασκαλίας. Αναφορικά με την αναγνώριση, το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και σε μελέτες της προ-Covid εποχής (Κώστας, Βρατσάλης & Σοφός, 2011). Μια πιθανή ερμηνεία μπορεί να συνδέεται με τη φύση του επαγγέλματος στην Ελλάδα (Ζάγκος κ.α., 2022, σ. 18-19), όπου η καταξίωση επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της ενδοσχολικής κοινότητας και της σχέσης με συναδέλφους, μαθητές και γονείς.

Αντίθετα, το χαμηλό ενδιαφέρον για το κοινωνικο-συναισθηματικό κομμάτι αποτελεί απροσδόκητο εύρημα, καθώς έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών σε άτυπες διαδικτυακές κοινότητες (Wesely, 2013· Carpenter & Krutka, 2014· 2015· Macià & Garcia, 2016· Κόμης κ.α., 2023, σ. 117-120). Παρά την ανάγκη για συστηματικότερη διερεύνηση μέσω ποιοτικών μεθόδων, το εύρημα αυτό αναδεικνύει ένα κενό στη βιβλιογραφία σχετικά με τη συναισθηματική υποστήριξη σε τέτοιες κοινότητες (Kelly & Antonio 2016· Lantz-Anderson, Lundin & Selwyn, 2018) και πιθανώς αντανακλά και το προσωπικό αποτύπωμα της υπό μελέτη κοινότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να ισχύουν δύο παράγοντες, που πιθανώς αλληλοσυμπληρώνονται. Αφενός, η κοινότητα αυτή είναι ιδιαίτερος πολυπληθής και δεν είχε προϋπάρξει ως ένα καλά εδραιωμένο, ζωντανό δίκτυο έμπιστων συναδέλφων, οι οποίοι θα μπορούσαν να αναπτύξουν τέτοιου είδους πρακτικές αλληλεπίδρασης πριν την πανδημία, όπως συνέβη σε αντίστοιχη μελέτη στην Ινδονησία (Defiantly, Wilson & Sumardani, 2021). Αφετέρου, η έρευνα διεξήχθη όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη επιστρέψει στην δια ζώσης διδασκαλία, και τα αποτελέσματα ως προς αυτή τη μεταβλητή θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της ERT και του υποχρεωτικού εγκλεισμού. Αυτό το εύρημα, ωστόσο συνάδει με τις επιστημονικές των Lantz-Anderson, Lundin & Selwyn (2018), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι στις άτυπες διαδικτυακές κοινότητες κυριαρχεί ένας επαγγελματικός τόνος, σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη άποψη που τις θεωρεί επιφανειακές και κοινωνικής φύσεως.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολόγησαν ως εντονότερες προσδοκίες συμμετοχής την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και τις άμεσες απαντήσεις σε εκπαιδευτικά/τεχνικά ζητήματα. Αυτό το αποτέλεσμα, το οποίο καταγράφεται και σε προγενέστερες μελέτες (Κώστας, 2015), ίσως τελικά υποδεικνύει ότι το διαδίκτυο εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται πρωτίστως από τους χρήστες ως ένα μεγάλο αποθετήριο περιεχομένου και δευτερευόντως ως τόπος συνεργασίας. Αντανακλά επίσης την ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη και για μια στοχευμένη, αποτελεσματική και *just in time* επαγγελματική ανάπτυξη (Greenhalgh & Koehler, 2017). Μια ανάγκη που, όπως μαρτυρούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, αλλά και αυτά από αντίστοιχες διεθνείς μελέτες εν μέσω της πανδημίας Covid-19 (Alsaleh, 2021· Defiantly, Wilson & Sumardani, 2021· Greenhow, Willet & Galvin, 2021), κάλυπταν σε ικανοποιητικό βαθμό οι επαγγελματικές διαδικτυακές τους κοινότητες.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλές προσδοκίες για τα δυνητικά οφέλη που αφορούν στο επάγγελμά τους, όπως η βελτίωση του τρόπου εργασίας τους, η συνεργασία με ομοτίμους και η κάλυψη γνωσιακών κενών. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ευρήματα πρόσφατων μελετών που εξετάζουν τη σχέση της άτυπης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους σε διαδικτυακές κοινότητες (Liljekvist et al., 2020). Ταυτόχρονα, αποτυπώνουν το φαινόμενο της *απομόνωσης* του εκπαιδευτικού και την ανάγκη για επαγγελματική υποστήριξη εκτός του στενού πλαισίου του σχολείου (Hargreaves, 2000· Beijjaard, Korthagen & Verloop, 2007· Κώστας, Βρατσάλης & Σοφός, 2011).

Αν και τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης έδειξαν μια παθητική εμπλοκή του δείγματος, αυτή η παθητική στάση ίσως αντισταθμίζεται από τα οφέλη που φαίνεται να αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και από την τελική αποτίμηση της *overall* συμμετοχής τους στην ομάδα. Η τελευταία κρίθηκε θετική για τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος

(82,8%), τουλάχιστον ως προς τη λειτουργία ως ένας έγκαιρος και διαρκής υποστηρικτικός μηχανισμός σε τεχνικά ζητήματα και θέματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Φαίνεται, λοιπόν, να ενισχύονται, σχετικά πρόσφατα ευρήματα της προ-Covid εποχής που υπογραμμίζουν τη σημασία της *αόρατης* συμμετοχής στις διαδικτυακές κοινότητες ως πρώτο και απαραίτητο βήμα προς τη συμμετοχή σε πιο ενεργές και διαδραστικές ενέργειες (π.χ. προσθήκη, επεξεργασία, κριτικός σχολιασμός) (Kelly & Antonio, 2016· Lantz-Anderson, Lundin & Selwyn, 2018· Robson, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο μια συστηματικότερη διερεύνηση των διαδικτυακών εκπαιδευτικών κοινοτήτων με ποιοτικές μεθόδους είναι σημαντική για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου. Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται να συγκλίνουν με εκείνα που παρουσιάζουν τις δράσεις των εκπαιδευτικών σε άτυπες επαγγελματικές διαδικτυακές κοινότητες ως ένα πλέγμα πολλαπλότητας και συνθετότητας, το οποίο διαφέρει από μέλος σε μέλος ανάλογα με τις προσωπικές και επαγγελματικές του ανάγκες, ενώ σχετίζεται έντονα με το ευρύτερο χωρο-χρονικό πλαίσιο της δράσης (Prestridge, 2019).

Ένα ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με το κατά πόσο η συγκεκριμένη διαδικτυακή επαγγελματική κοινότητα λειτούργησε ως μια εκκολλητόμενη *κοινότητα πρακτικής* είναι το πόσο χαμηλά αποτιμήθηκε από το δείγμα η δημιουργική συνεργασία με συναδέλφους. Αυτό πιθανόν ενισχύεται από το προσωπικό αποτύπωμα της συγκεκριμένης διαδικτυακής κοινότητας, όπως περιγράφηκε παραπάνω, και αποτυπώνει έμμεσα μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στη δημιουργία, λειτουργία, αποτελεσματικότητα, αλλά και βιωσιμότητα των *κοινοτήτων πρακτικής* (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015). Προσπαθώντας να δώσουμε μια πρώτη απάντηση, αν και απαιτείται περαιτέρω συστηματική διερεύνηση, ιδιαιτέρως με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων, μόνο σε βάθος χρόνου και εφόσον αξιοποιηθεί σωστά στο μέλλον θα φανεί αν η υπό μελέτη διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών μπορεί να εξελιχθεί σε μια *κοινότητα πρακτικής*, όπου οι εκπαιδευτικοί θα εμπλέκονται στην *πράξη* ως *πράττοντες* (actors) και *δρώντες* (agents) μέσω ενεργούς και δυναμικής διαπραγμάτευσης νοήματος (Wenger, 2010, p. 180· 2000). Το βέβαιο είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος εκφράστηκε θετικά ως προς την ικανοποίηση και τα οφέλη που αποκόμισε μέσω της συμμετοχής της. Σε αυτό πιθανόν συνέβαλλε η απουσία ανταγωνισμού ή άνισης κατανομής εξουσίας, παράγοντες που όταν ενυπάρχουν λειτουργούν ανασταλτικά στη συμμετοχή των χρηστών (Tsiotakis, & Jimoyiannis, 2016· Lantz-Anderson, Lundin & Selwyn, 2018). Στη βάση αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, όπως προκύπτει και από αντίστοιχες μελέτες σε άτυπες διαδικτυακές κοινότητες, αυτή η ομάδα λειτουργούσε κυρίως στο πλαίσιο μιας μη ιεραρχικής συμμετοχής σε ομότιμες επαγγελματικές πρακτικές (Ranieri, Manca & Fini, 2012· Wesely 2013· Penick Brock et al., 2014· Krutka, Carpenter & Trust, 2016).

Τέλος, όσον αφορά το είδος του περιεχομένου της διαδικτυακής κοινότητας που τα μέλη έκριναν χρήσιμο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αναρτήσεις διευκρινιστικού χαρακτήρα ήταν κυρίαρχες, ακολουθούμενες από αναρτήσεις με υπερσυνδέσμους και διαδραστικό ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, αναρτήσεις τύπου ερωτήματος με τις αντίστοιχες απαντήσεις, καθώς και αναρτήσεις που περιελάμβαναν συμβατικό πολυμεσικό υλικό και αρχεία ή αφορούσαν εκπαιδευτικά λογισμικά και ψηφιακά περιβάλλοντα. Αυτό δείχνει ότι, αν και η πλειοψηφία του δείγματος περιοριζόταν σε έναν ρόλο αναγνώστη, αναδεικνύοντας ίσως την έλλειψη μιας *συμμετοχικής κουλτούρας* (Suoranta, 2020, p. 1128) από τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι οι διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών μπορούν δυναμικά να αποτελέσουν χώρους αξιοποίησης της πρακτικής γνώσης ή και μετουσίωσή της σε δημόσια συνεισφορά για διαμοιρασμό, κοινή χρήση, κατανόηση και συν-διαμόρφωση (Wenger 1998· Sullivan, Neu & Yang, 2018).

Συμπεράσματα

Η πρόσφατη υγειονομική κρίση λειτούργησε ως ψηφιακός επιταχυντής, αποκαλύπτοντας αδυναμίες, κενά, ελλείψεις και παραλείψεις. Ωστόσο, άφησε πίσω της μια σημαντική κληρονομιά όσον αφορά τις πρωτοβουλίες που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί για αυτοοργάνωση και αλληλοϋποστήριξη, οι οποίες δεν πρέπει να μείνουν ανεκμετάλλετες. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για υποστήριξη, συμβουλευτική και πρακτική επιμόρφωση, ιδιαίτερα σε τεχνικά ζητήματα και θέματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καλύφθηκαν σε σημαντικό βαθμό από την υπό μελέτη διαδικτυακή κοινότητα. Η κοινότητα λειτούργησε ως ένας χώρος ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών, παρέχοντας μια ουσιαστική πλατφόρμα για την άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη των μελών της.

Η έρευνα, ωστόσο, αντιμετωπίζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Πρώτον, το μέγεθος του δείγματος ήταν περιορισμένο, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Δεύτερον, η χρήση μη πιθανοτικών μεθόδων δειγματοληψίας ενδέχεται να έχει επηρεάσει την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων (Robson, 2010). Τέλος, το χρονικό πλαίσιο της έρευνας μπορεί να έχει επηρεάσει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, με τρόπους που δεν αποτυπώνονται πλήρως στα δεδομένα. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, τα ζητήματα που αναδείχθηκαν και συζητήθηκαν σε αυτό το άρθρο κατέδειξαν τις δυνατότητες που διανοίγονται μέσω των άτυπων διαδικτυακών κοινοτήτων. Αυτές οι κοινότητες μπορούν να αποτελέσουν πεδία αξιοποίησης της πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών, καθώς και ανάπτυξης νέων μορφών αλληλεπίδρασης και συλλογικών δομών, ειδικά σε περιόδους αβεβαιότητας που χαρακτηρίζονται από ραγδαίες αλλαγές και αυξημένη πολυπλοκότητα συνθηκών.

Παράλληλα, οι κοινότητες αυτές ενισχύουν τις εναλλακτικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, προσφέροντας ευκαιρίες για άτυπη μάθηση, προβληματισμό, ανατροφοδότηση, (ανα)στοχασμό και συλλογική ανάπτυξη γνώσης (Petty et al, 2015· Macià & García, 2016· Popp & Goldman, 2016· Lantz-Anderson, Lundin & Selwyn, 2018· Iredale et al., 2020). Παρόλα αυτά, πολλά ζητήματα παραμένουν ανοιχτά για περαιτέρω έρευνα και εμπειρική μελέτη. Για παράδειγμα, απαιτούνται μελέτες που να εξετάζουν τις πρακτικές μάθησης που χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε τέτοιες κοινότητες, καθώς και τις συνθήκες και τα πλαίσια που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τη συλλογικής δράση, την καλλιέργεια μιας συμμετοχικής κουλτούρας, τη συλλογική ανάπτυξη γνώσης και τη μάθηση ως μια κοινωνική, εγκαθιδρυμένη, συν-δομημένη διαδικασία που κατανέμεται μεταξύ συμμετεχόντων (Zheng, 2021).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται επίσης ένα κενό σχετικά με τη συναισθηματική υποστήριξη που παρέχουν τέτοιες κοινότητες (Kelly & Antonio, 2016· Lantz-Anderson, Lundin & Selwyn, 2018). Η διερεύνηση αυτού του ζητήματος μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η συναισθηματική εμπλοκή ενισχύει τόσο τη συλλογική δράση όσο και τη διαμόρφωση ταυτοτήτων μέσα στις κοινότητες πρακτικής (Wenger, 2010· Zheng, 2021).

Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η συμμετοχή σε τέτοιες κοινότητες επηρεάζει τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και, κατ'επέκταση, τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών. Παρόλο που η πανδημία έχει τελειώσει, το ζήτημα του κατά πόσο αυτές οι κοινότητες μπορούν να επηρεάσουν μακροπρόθεσμα τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία παραμένει σημαντικό. Προτείνεται η συστηματική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η συμμετοχή σε τέτοιες κοινότητες μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών. Αυτό θα μπορούσε να εξεταστεί μέσω μελλοντικών ερευνών, οι οποίες θα επικεντρωθούν στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της

συμμετοχής σε διαδικτυακές κοινότητες και στο πώς αυτές ενσωματώνονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Επιπλέον, μελέτες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στη σημασία των ενεργειών των *σιωπηλών παρατηρητών*, οι οποίες, σύμφωνα με τον Wenger (1998, p. 74), αν και λιγότερο ορατές από τις πιο εργαλειακές πτυχές της *πρακτικής*, αποτελούν εγγενές μέρος της και είναι απαραίτητες για τη διατήρηση μιας *κοινότητας πρακτικής*.

Χωρίς να παραβλέπουμε το γεγονός ότι η διαμόρφωση, λειτουργία και αποτελεσματικότητα των κοινοτήτων αυτών αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, θεωρούμε ότι μια ολιστική προσέγγιση, η οποία θα αναδεικνύει τις συνδέσεις και αλληλεπιδράσεις σε μικρο, μέσο και μακρο-επίπεδο (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015), μπορεί να προσφέρει ουσιαστικές γνώσεις. Οι άτυπες διαδικτυακές κοινότητες, προσφέροντας πρόσβαση σε δεδομένα που προκύπτουν από τον συλλογικό προβληματισμό των εκπαιδευτικών, αλλά και από τις προσωπικές τους προτάσεις, οι οποίες βασίζονται στην εμπειρία τους και στην προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία, αποτελούν ένα ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για εμβάθυνση, αναδεικνύοντας ευαίσθητες προοπτικές για εναλλακτικές προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, πέρα από το παραδοσιακό τεχνοκρατικό μοντέλο.

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση Μεταδιδακτόρων ερευνητών/ερευνητριών – Β΄ Κύκλος» (MIS-5033021), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Αναφορές

- AERA Code of Ethics. (2011). *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. Retrieved 29 August 2024, from <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>.
- Alsaleh, A. (2021). Professional learning communities for educators' capacity building during COVID-19: Kuwait educators' successes and challenges. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 483-497.
- Beijaard, D., Korthagen, F., Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a pre-requisite for promoting teacher learning. *Teachers and Teaching*, 13(2), 105-108.
- Bingimlas, K.A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245.
- Bissessar, C.S. (2014). Facebook as an informal teacher professional development tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 121-135.
- Booth, S.E. (2012). Cultivating knowledge sharing and trust in online communities for educators. *Journal of Educational Computing Research*, 47(1), 1-31.
- British Psychological Society (2021). *Ethics guidelines for internet-mediated research*. British Psychological Society. Retrieved 07 February 2022, from <https://explore.bps.org.uk/content/report-guideline/bpsrep.2021.rep155>.
- Carpenter, J.P., & Krutka, D.G. (2014). How and why educators use twitter: A survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 414-434.
- Carpenter, J.P., & Krutka, D.G. (2015). Engagement through microblogging: Educator professional development via Twitter. *Professional Development in Education*, 41(4), 707-728.
- Cavanagh, M., & King, A. (2020). Peer-group mentoring for primary preservice teachers during professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 287-300.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dong, C., Cao, S., & Lia, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. Retrieved 29 August 2024, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7476883>.

- Dohn, N.B. (2009). Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 343-363.
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324-340.
- Franzke, A.S., Bechmann, A., Ess, C.M., & Zimmer, M., (Eds.) (2020). *Internet Research: Ethical Guidelines 3.0*. AoIR (The International Association of Internet Researchers). Retrieved 07 February 2022, from <https://aoir.org/reports/ethics3.pdf>
- Greenhalgh, S., & Koehler, M. (2017). 28 days later: Twitter hashtags as “just in time” teacher professional development. *TechTrends*, 61(3), 273-281. Retrieved 07 February 2022, from https://www.matt-koehler.com/publications/Greenhalgh_Koehler_2017.pdf.
- Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645.
- Greenhow, C., Willet, K.B., Galvin, S. (2021). Inquiring tweets want to know: #Edchat supports for #RemoteTeaching during COVID-19. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1434-1454.
- Gunawardena, C.N., Hermans, M.B., 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.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), pp. 151-182.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. Retrieved 29 August 2024, from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Iredale, A., Stapleford, K., Tremayne, D., Farrell, L., Holbrey, C., & Sheridan-Ross, J. (2020). A review and synthesis of the use of social media in initial teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 19-34.
- Jacques, L., & Shrubbs, R. (2020). PK-12 educators’ requests for teaching during a Pandemic. In *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning* (pp. 56-60). Online, The Netherlands: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teacher’s beliefs about ICT in education. *Teachers Development*, 11(2), 149-173.
- Jones, C.R., Ferreday, D., & Hodgson, V. (2008). Networked learning a relational approach: Weak and strong ties. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2), 90-102.
- Jones, W.M., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Education Technology and Research Development*, 62(3), 367-384.
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138-149.
- König, J., Jäger-Biela, D., & Glutsch N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- 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 (pp. 311-334). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Krutka, D.G., Carpenter, J.P., & Trust, T. (2016). Elements of engagement: A model of teacher interactions via professional learning networks. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(4), 150-158.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75(1), 302-315.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Liljekvist, Y.E., Randahl, A.C., Bommel, J., & Olin-Scheller, C. (2020). Facebook for professional development: Pedagogical content knowledge in the centre of teachers’ online communities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 723-735.
- Macià, M., & Garcia, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487-504.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

- OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Paris: OECD Publishing. Retrieved 14 April 2021, from <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>.
- Patahuddin, S.M., & Logan, T. (2019). Facebook as a mechanism for informal teacher professional learning in Indonesia. *Teacher Development*, 23(1), 101-120.
- Penick Brock, T., Assemi, M., Corelli, R. L., El-Ibiary, S. Y., Kavookjian, J., Martin, B. A., & Suchanek Hudmon, K. A. (2014). A nontraditional faculty development initiative using a social media platform. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 1-5. Retrieved 29 August 2024, from <https://europepmc.org/article/med/24954945>.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the "will, skill, tool" model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351-1359.
- Petty, T.M., Heafner, T.L., Farinde, A., & Plaisance, M. (2015). Windows into teaching and learning: Professional growth of classroom teachers in an online environment. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 375-388.
- Popp, J., & Goldman, S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359.
- Preece, J., Nonnecke, B., & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: Improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior*, 20(2), 201-223.
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, 129, 143-158.
- Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769.
- Reich, J., Buttner, C. J., Coleman, D., Colwell, R. D., Faruqi, F., & Larke, L. R. (2020). *What's lost, what's left, what's next: Lessons learned from the lived experiences of teachers during the 2020 novel coronavirus pandemic*. Teaching Systems Labs. Retrieved 07 July 2022, from <https://edarxiv.org/8exp9>.
- Roberts, L. (2015). Ethical issues in conducting qualitative research in online communities. *Qualitative Research in Psychology*, 12(3), 314-325.
- Robson, C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg
- Robson, J. (2018). Performance, structure and ideal identity. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 439-450.
- Sullivan, R., Neu, V., & Yang, F. (2018). Faculty development to promote effective instructional technology integration: A qualitative examination of reflections in an online community. *Online Learning*, 22(4), 341-359. Retrieved 29 August 2023, from <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1373>.
- Sumner, E., Esfer, S., & Yildirim, S. (2014). Teachers' Facebook use: Their use habits, intensity, self-disclosure, privacy settings, and activities on Facebook. *Educational Studies*, 40(5), 537-553.
- Suoranta, J. (2020). Critical pedagogy and wikilearning. In S. R. Steinberg, B. Down (Eds.), *The Sage Handbook of Critical Pedagogies: Volume 1* (pp. 1126-1138). London: Sage Publications.
- Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *Internet and Higher Education*, 28, 45-58.
- UNESCO (2020). *Education: From COVID-19 school closures to recovery*. Retrieved 15 September 2023, from <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E.T. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81, 49-58.
- Van Waes, S., Moolenaar, N.M., Daly, A.L., Heldens, H.H., Donche, V., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295-308.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). London: Springer.
- Wesely, P.M. (2013). Investigating the community of practice of world language educators on twitter. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 305-318.
- Yin, R.K. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.
- Zheng, C. (2021). Community of practice as an epistemological concept. *Philosophy Study*, 11(10), 771-777.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του κορονοϊού: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «ανοιχτό σχολείο της διερευνητικής μάθησης, της συνεργατικής δημιουργικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης». *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 16(2), 20-48. Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506>.

- Ασημάκη, Α., Κουσουράκης, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60), 99-120. Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου, από <https://journals.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/306>.
- Γεωργουλάκου, Ι., & Κώστας, Α. (2022). Εμπόδια στην εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την περίοδο της Πανδημίας - Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο Γυμνάσιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 18(1), 129-150. Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/26340>.
- Γεωργόπουλος, Α. (2021). *Ανάπτυξη, υλοστήριξη και μελέτη ολοκληρωμένου προγραμματιστικού περιβάλλοντος και διαδικτυακής κοινότητας πρακτικής για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γενικό Λύκειο (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Γιασιράνης, Ν. Σ. (2020). *Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και ΜΟΟCS: μια εναλλακτική πρόταση μη τυπικής εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Διαμαντής, Κ. Γ. (2019). *Επιμόρφωση και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 21ου αιώνα: Δυνατότητες και προκλήσεις (Διδακτορική διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζάγκος, Χ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Νίκος. (2022). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στην εποχή της πανδημίας Covid-19: Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές, ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*. Αθήνα. Κοινωνικό Πολύκεντρο. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2023, από https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2022/03/F_EDUCATION-IN-COVID_2022.pdf.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραλής, Θ. (2022). Από τη συνθήκη της πανδημίας στη μεταπανδημική εποχή: διδάγματα και προτάγματα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση. Στο Π. Λιντζέρης & Δ. Βαλάση (επιμ.), *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές* (σ. 23-56). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- ΚΕΜΕΤΕ (2021). *Όψεις της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2023, από <https://www.olme.gr/erevna-kemete-gia-tilekpaideysi>.
- Κόμης, Β., Μισιρλή, Α., Λαβίδας, Κ., Κουσολόγλου, Ε., Καραλής, Α., Φιλιππίδη, Α., & Κότσαρη, Μ. (2023). Στο Γ. Κουτρομάνος, Π. Τσιωτάκης, Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Περιλήψεων Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ηλεκτρονική Μάθηση και Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι»*, (σ. 117-120). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κοτοπούλης, Θ. (2013). *Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: Τα σύγχρονα υπολογιστικά & δικτυακά περιβάλλοντα μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2018). Πλαίσιο αρχών για τη δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Στο Π. Ε. Κολτοσάκης & Μ. Ι. Σαλονικίδης (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας: Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδακτική πράξη. Τεχνολογίες, τέχνες & πολιτισμός στην εκπαίδευση (Τόμος Α', σ. 28-36)*. Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος». Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2023, από https://5syn-thes2018.ekped.gr/praktika2018/V1_2018.pdf.
- Κώστας, Α. (2015). *Ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης (e-ΚΠΑ): Διερευνητική μελέτη περίπτωσης των κοινοτήτων πρακτικής με έμφαση στο στοχασμό και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κώστας, Α., Βρατσάλης, Κ., & Σοφός, Α. (2011). Διαδικτυακές κοινότητες: Διερεύνηση προσδοκιών εκπαιδευτικών & χρήσης υπηρεσιών. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία"* (σ. 423-434), Πάτρα.
- Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του COVID-19: Προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα"* (σ. 331-341). Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2021, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/issue/view/132>.
- Λαλιώτη, Ε. (2022). *Η κουλτούρα του ελληνικού δημόσιου σχολείου (Διδακτορική διατριβή)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α.Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Open Education*, 17(1), 19-37. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2021, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/26762>.
- Μπαγάκης, Γ. (2017). *Δέκα κείμενα από την επικαιρότητα, πριν και μετά τον Ιανουάριο του 2015. Εθνικός διάλογος στη σχολική εκπαίδευση, αυτό-αξιολόγηση, επιμόρφωση*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2022, από https://www.academia.edu/35455368/%CE%94%CE%95%CE%9A%CE%91_%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%91_%CE%91%CE%A0%CE%9F_%CE%A4%CE%97%CE%9D_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9A%CE%91

- Ντρενογιάννη, Ε. (2017). Άτυπες διαδικτυακές κοινότητες και τόποι συζήτησης online: Ερευνητικές δυνατότητες και μεθοδολογικές προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Α. Σοφός, Ε. Αυγερινός, Π. Καραμούζης, Α. Χριστοδουλίδου & Μ. Δάρρα (επιμ.), *Εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών: Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σ. 56-74). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Σέρρης, Σ., & Κουτρογιάννης, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επισημίων και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), 67-84.
- Σοφός, Α. (2021). Εκπαίδευση υπό έκτακτες συνθήκες ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και προοπτικές για το μέλλον. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις"* (σ. 331-341). Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2022, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3209>.
- Τζιμόπουλος, Ν., Προβελέγγιος, Π., & Ιωσιφίδου, Μ. (2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2020. Έρευνα στο πλαίσιο των σεμιναρίων της ελληνικής κοινότητας eTwinning. *Μάθηση με Τεχνολογίες*, (5), 1-11. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2022, από https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2021/03/5t_05_covid.pdf.
- Τζιμόπουλος, Μ., (2022). "Κάποιοι μαθητές μου δεν συνδέθηκαν ποτέ...": Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφηγούνται την εμπειρία τους από την τηλεεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού. *Κείμενα Παιδείας*, (4). Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2023, από <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.30269>.
- Τσαφός, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: Θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Ζ. Παπανασούμ-Τζίκα & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σ. 13-20). Υ.ΠΑΙ.Θ. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2021, από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/81-odigos-tsafos?showall=1.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχείο ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Φωτόπουλος, Ν. (2021). *Το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην εποχή Covid 19: προκλήσεις, αβεβαιότητες, προοπτικές: εμπειρικά στιγμιότυπα και προεκτάσεις*. Ανακτήθηκε στις 19 Φεβρουαρίου 2023, από https://digitalrepository.ekdd.gr/bitstream/123456789/938/1/13_PP_Fot_EKPAIDEUTIKO%20EPAGGEL_MA%20COVID.pdf.