

International Conference in Open and Distance Learning

Vol 9, No 4A (2017)

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Τόμος 4, Μέρος Α

Πρακτικά

9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή
& εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Αθήνα, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Επιμέλεια
Αντώνης Λιοναράκης
Σύλβη Ιωακειμίδου
Μαρία Νιάρη
Γκέλη Μανούσου
Τόνια Χαρτοφύλακα
Σοφία Παπαδημητρίου
Άννα Αποστολίδου

ISBN 978-618-82258-9-3
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

The benefits of the kindergarten teachers from participating in a peer e-mentoring program aimed at teaching English at the kindergarten.

Κωνσταντία Χρ. Ευταξία, Αρετή Βαλαδίδου

doi: [10.12681/icodl.929](https://doi.org/10.12681/icodl.929)

**Τα οφέλη των νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα
peer e-mentoring με στόχο την διδασκαλία αγγλικών στο νηπιαγωγείο.**

**The benefits of the kindergarten teachers from participating in
a peer e-mentoring program aimed at teaching English at the kindergarten.**

Κωνσταντία Ευταξία
Νηπιαγωγός
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ
connie7xia@yahoo.gr

Αρετή Βαλασίδου
Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ
valasidou@gmail.com

Abstract

The implementation of peer e-mentoring for the training and co-operation of kindergarten teachers is an innovative educational practice. The purpose of this research is to explore the benefits of a group of kindergarten teachers who participated in a peer e-mentoring program. For six weeks (16/1-24/2/2017) five kindergarten teachers who participated in a peer e-mentoring program met through the Greek School Network (GSN) teleconferencing service but also communicated in other ways (by phone, by mail, viber), with the purpose of interacting and exchanging views on the content and course of the lessons related to the innovative program of teaching English in kindergarten using ICT. The organization of the framework was done by the peer e-mentor while the content of the courses and the planning of the educational process with the active participation of the mentees. At the end of the peer e-mentoring program, the mentees with individual interviews presented their experience. The results of the study were promising and show that peer e-mentoring could be a very effective practice which can help the professional and emotional development of kindergartens mitigating professional isolation.

Keywords: *peer e-mentoring, computer mediated communication, teaching English in kindergarten, ICT*

Περίληψη

Η χρήση του peer e-mentoring για την επιμόρφωση και συνεργασία νηπιαγωγών αποτελεί στην Ελλάδα μια καινοτόμα εκπαιδευτική πρακτική. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να μελετήσει τα οφέλη μιας ομάδας νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα peer e-mentoring. Για έξι εβδομάδες (16/1-24/2/2017) πέντε νηπιαγωγοί που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα peer e-mentoring, συναντιόταν μέσω της υπηρεσίας της τηλεδιάσκεψης του ΠΣΔ αλλά παράλληλα επικοινωνούσαν και με άλλους τρόπους (τηλεφωνικά, με mail, viber) με σκοπό την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων για το περιεχόμενο και την πορεία των μαθημάτων που αφορούσαν το καινοτόμο πρόγραμμα της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο με την χρήση των ΤΠΕ. Η οργάνωση του πλαισίου του προγράμματος έγινε από την peer e-mentor ενώ το περιεχόμενο των μαθημάτων και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας συντελέστηκε με την ενεργή συμμετοχή των mentees. Στο τέλος του προγράμματος peer e-mentoring, οι συμμετέχοντες με ατομικές συνεντεύξεις κατέθεσαν την εμπειρία τους. Τα ευρήματα της έρευνας ήταν

ενθαρρυντικά και αποδεικνύουν ότι το peer e-mentoring μπορεί να αναδειχτεί σε μία πολύ αποτελεσματική πρακτική που μπορεί να βοηθήσει την επαγγελματική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών μειώνοντας την επαγγελματική τους απομόνωση.

Λέξεις-κλειδιά: *peer e-mentoring, διδασκαλία αγγλικών στο νηπιαγωγείο, computer mediated communication, TITE*

Εισαγωγή

Μια σύγχρονη μέθοδος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και ταυτόχρονα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που ωστόσο δεν είναι πολύ διαδεδομένη στην Ελλάδα, είναι το peer e-mentoring (η καθοδήγηση ομότιμων από απόσταση). Καθώς η επίδραση που ασκείται μεταξύ των ομότιμων είναι μεγάλη, πολλά πανεπιστήμια στο εξωτερικό προσπάθησαν να την εκμεταλλευτούν χρησιμοποιώντας τους πιο έμπειρους σπουδαστές ως συμβούλους των πιο αρχάριων (Colvin & Ashman, 2010).

Η ανάγκη ενός μέντορα σ' όλες τις φάσεις της ζωής των νηπιαγωγών είναι αδιαμφισβήτητη (Nolan, et.al., 2012. Pavia et.al., 2003). Οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί, βρίσκονται στο «στάδιο της επιβίωσης» (Survival stage) (Katz 1977, οπ. αναφ. Pavia et.al., 2003) καθώς αναμένεται από την πρώτη στιγμή να είναι σε θέση να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη τους (McCaughtry et. al., 2005), τους γονείς και το σχολικό περιβάλλον. Χρειάζονται ανατροφοδότηση και ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική (McLoughlin et al. 2007).

Αλλά και πιο έμπειροι νηπιαγωγοί, που μπορεί να βρίσκονται στο «στάδιο της ανανέωσης» (Renewal) ή της «ωριμότητας» (Maturity) (Katz, 1977, οπ. αναφ. Pavia et.al., 2003), αν και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ενδιαφέρονται να ανανεώσουν τις πρακτικές τους (Μαυροειδής & Τύπας, 2001). Καθώς η εκπαίδευση δεν είναι στατική (McCaughtry et al.2005), οι συχνές αλλαγές του προγράμματος σπουδών, η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, η εξέλιξη της τεχνολογίας, οι νέες απαιτήσεις της διοίκησης ακόμα και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος μπορούν να αναστατώσουν ακόμα και τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Τους νηπιαγωγούς αυτούς μπορεί να ωφελήσει η ανάπτυξη ενός δικτύου ομότιμων (Pavia et.al., 2003).

Ωστόσο, ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με το e-mentoring και τα οφέλη του, το peer e-mentoring (καθοδήγηση ομότιμων με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών) δεν έχει ερευνηθεί αρκετά. Στην Ελλάδα, τα προγράμματα peer e-mentoring βρίσκονται σε εμβρυακό στάδιο.

Σκοπός της ερευνάς και Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής μελέτης είναι να αναδείξει τα οφέλη των νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα peer e-mentoring. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι :

1. Ικανοποίησε το πρόγραμμα τις αρχικές προσδοκίες των νηπιαγωγών;
2. Ποια είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι νηπιαγωγοί από την αλληλεπίδραση τους σ' ένα πρόγραμμα peer e-mentoring;

Η πρωτοτυπία της έρευνας είναι ότι δεν έχει ξαναγίνει παρόμοια έρευνα που να εξετάζει την πρακτική καθοδήγηση μιας ομάδας νηπιαγωγών από απόσταση από μια συνάδελφο τους, με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να εμπλουτίσει την βιβλιογραφία σχετικά με την πρακτική του peer e-mentoring και να το προτείνει ως μια καινοτόμο μέθοδο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

ομότιμων νηπιαγωγών, με θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και για την συναισθηματική τους υποστήριξη, μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών. Επιπλέον, διερευνώντας τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής ενός προγράμματος peer e-mentoring, θα διευκολυνθεί ο σχεδιασμός και η εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων στο μέλλον.

Τι είναι το peer e-mentoring

Το peer e-mentoring (εξ αποστάσεως καθοδήγηση ομότιμων με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών) είναι ένας συνδυασμός του peer mentoring και του e-mentoring.

Το mentoring μεταξύ ομότιμων (peer mentoring) μπορεί να θεωρηθεί ως «μια βοηθητική σχέση στην οποία δύο άτομα της ίδιας ηλικίας, εμπειρίας ή / και την εξουσίας συνεργάζονται για να αλληλοβοηθηθούν σε θέματα καριέρας και ψυχολογικής υποστήριξης» (Terrion & Leonard, 2007, p. 150). Μ' αυτή την έννοια το peer mentoring μπορεί να λειτουργήσει είτε ως σχέση ένας προς έναν, είτε ομαδικά, όπου επιτυγχάνονται αλληλεπιδράσεις και μεταξύ των μελών της ομάδας παράλληλα με τις αλληλεπιδράσεις με τον μέντορα (Burgstahler, 2006). Στο peer mentoring όλα τα μέλη είναι δυνατό να λειτουργήσουν ως μέντορες των άλλων υποστηρίζοντας τους, δίνοντας συμβουλές, κριτικάροντας ιδέες, προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις ή απλά ακούγοντας (Holbeche, 1996). Μ' αυτό τον τρόπο το mentoring προσεγγίζεται ως μία «σπείρα» και όχι ως μια γραμμική εμπειρία, καθώς όλοι συμμετέχουν ισότιμα στην διαδικασία (Ayers & Griffin, 2005).

Επιπλέον, καθώς η επικοινωνία υποστηρίζεται από σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (τηλέφωνο ή την τηλεδιάσκεψη) ή ασύγχρονα (με γραπτά μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή ακόμα και πλατφόρμες μάθησης) έχει μια μη οριοθετημένη μορφή, είναι πιο άμεση και μπορεί να υπάρξει σε εικοσιτετράωρη βάση ενώ ο τρόπος διαμονής των ομότιμων δεν αποτελεί πλέον εμπόδιο (Bierema & Merriam, 2002). Δεν έχει περιορισμούς, απαιτεί μόνο μια διαδικτυακή σύνδεση, μια διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και λίγο χρόνο. Μπορεί να γίνει ανταλλαγή μεγάλου όγκου πληροφοριών μεταξύ του μέντορα και του mentee σε μικρό χρονικό διάστημα (Bierema & Merriam, 2002).

Γενικά, το peer mentoring και το peer e-mentoring χρησιμοποιείται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στον εργασιακό χώρο. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιείται είτε για να υποστηρίξει την ομαλή προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο (Allen, et.al., 1997. Hixenbaugh et.al., 2006), είτε με στόχο να τους προετοιμάσει ως μελλοντικούς επαγγελματίες που θα διδάξουν σε σχολεία (McLoughlin et al., 2007). Στον εργασιακό χώρο χρησιμοποιείται για την ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων στην κουλτούρα του νέου περιβάλλοντος που πρόκειται να εργαστούν (Benedetti, 1999) αλλά και για την επαγγελματική ανάπτυξη των ήδη εργαζομένων (Kram & Isabella, 1985).

Ενώ το peer e-mentoring αρχίζει να κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στο χώρο του mentoring και πολλές φορές να αναγνωρίζεται ως μια μέθοδος εκπαίδευσης ενηλίκων, δεν υπάρχουν γι' αυτό πολλές βιβλιογραφικές αναφορές. Για αυτό στην παρούσα εργασία για τη περιγραφή του όρου δανειζόμαστε στοιχεία που χρησιμοποιούνται στην βιβλιογραφία για την περιγραφή του e-mentoring και του peer mentoring.

Γιατί peer e-mentoring;

Κάθε μεντορική σχέση είναι μια σχέση με αμοιβαία οφέλη (Allen et al., 1997) καθώς μέντορας και καθοδηγούμενοι (mentees) εμπλέκονται σ' ένα αμοιβαίο διάλογο,

μοιράζονται δραστηριότητες (McLoughlin et al. 2007) και προβληματίζονται με την επαγγελματική πρακτική (Benedetti, 1999. Pavia et. al., 2003). Έρευνες έδειξαν ότι η ικανοποίηση των εταίρων σε μία σχέση peer e-mentoring είναι μεγαλύτερη απ' ότι στα άλλα προγράμματα (Dewiyanti et. al., 2007) καθώς οι μορφές της αλληλεπίδρασης που συμβαίνουν μεταξύ ομότιμων βασίζονται στην ισότιμη ποιότητα ανταλλαγών (Bierema & Merriam, 2002). Ξεπερνάνε τα όρια του φύλλου, της ηλικίας, της φυλής, του τόπου και της ιεραρχίας (Bierema & Merriam, 2002). Οι ψυχοκοινωνική λειτουργία του mentoring αναπτύσσεται ευκολότερα στο peer mentoring καθώς είναι ευκολότερο να προσεγγίσεις έναν ομότιμο παρά κάποιον ανώτερο (Burgstahler, 2006. Kram & Isabella, 1985). Οι σχέσεις στο peer mentoring χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα και ενδιαφέρον ενώ οι σχέσεις στο παραδοσιακό από συμπληρωματικότητα. Η σχέσεις αυτές μπορεί να χρειαστούν περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθούν αλλά οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν τελικά πιο δυνατή σχέση απ' ότι στο δια ζώσης peer mentoring (Chidambaram, 1997).

Από γνωστική άποψη, η μάθηση από ομότιμους μπορεί να προσφέρει γνώσεις και αλληλοϋποστήριξη, από την στιγμή που νιώθουν άνετα να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους (Johnson & Johnson, 2009). Η διαδικασία της συνεργασίας των ομότιμων ατόμων, μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία συν-κατασκευής της γνώσης των συμμετεχόντων (Roschelle, 1992). Η καλή συνεργασία τους, προωθεί την κριτική τους σκέψη (Gokhale, 1995) και τις ικανότητες τους να λύνουν προβλήματα (Blaye et al., 1991) οδηγώντας σε αύξηση της αυτοεκτίμησης τους (Laal & Ghodsi, 2012).

Από κοινωνικο-συναισθηματική άποψη, συμβάλλει στην σύσφιξη των σχέσεων (Johnson & Johnson, 2009), τη ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη (Risquez, & Sanchez-Garcia, 2012), στην αλληλοκατανόηση και δημιουργεί μια καλή ατμόσφαιρα για πρακτική εξάσκηση (Laal, & Ghodsi, 2012).

Όσον αφορά τον χώρο εργασίας, προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες (Pavia et. al., 2003), βοηθάει τους mentees να κατανοήσουν ευκολότερα την κουλτούρα και την πολιτική του οργανισμού, τους παρέχει ανατροφοδότηση και τους ετοιμάζει για μια επιτυχημένη είσοδο στη τάξη (Nguyen & Baldauf, 2010). Αλλά και στους πιο έμπειρους προάγει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (McLoughlin et al. 2007) καθώς τους βοηθάει να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, ικανότητες, προοπτικές, ευελιξία, αυξάνει την αυτοπεποίθηση τους και τους βοηθάει να οργανώνουν καλύτερα τους στόχους τους (Ensher et al., 2003).

Λόγω της χρήσης του διαδικτύου, οι mentees μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση σε ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών (Knouse, 2001) και ανατροφοδότηση με ποικίλους τρόπους, ανέξοδα, μέσα από ιστοσελίδες και chat rooms (Bierema & Hill, 2005). Έχουν μια ευέλικτη (Price & Chen, 2003) και υψηλής συχνότητας επικοινωνία (Fox, 2009) καθώς τα άτομα μπορούν να στέλνουν και να λαμβάνουν μηνύματα οποιαδήποτε ώρα και μέρα της εβδομάδας (Wah, 2000) και από όποιο μέρος τους βολεύει (Shrestha et al., 2009. Watson, 2006).

Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργείται μια αίσθηση συλλογικότητας (Yaw, 2007), μια ομάδα «κριτικών φίλων» (Bambino, 2002), ένα είδος ανεπίσημου δικτύου (Shrestha et al., 2009) μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών, ή ακόμη και μια κοινότητα πρακτικής (Wenger & Snyder, 2000) που τους ενώνουν οι κοινές ανάγκες.

Καινοτόμα προγράμματα στο νηπιαγωγείο και διδασκαλία αγγλικών με τη χρήση των ΤΠΕ

Τα προγράμματα peer e-mentoring μπορούν να βρουν εφαρμογή σε περιπτώσεις όπου οι νηπιαγωγοί καλούνται να διδάξουν καινοτομικά και πρωτοπόρα προγράμματα στο νηπιαγωγείο για τα οποία δεν υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία.

Καινοτομία είναι η «επινόηση και η εφαρμογή νέων και κατά κανόνα πρωτοποριακών ιδεών ή μεθόδων» (Ακαδημία Αθηνών, 2016, σ. 207). Η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο είναι κάτι που αγχώνει τους νηπιαγωγούς και γι' αυτό πολλές φορές χρειάζονται συστηματική υποστήριξη κατά την εφαρμογή τους στην τάξη (Μπαγάκης κ. συν., 2004). Το peer e- mentoring, όντας από την φύση του μια καινοτόμα πρακτική, υποστηρίζει την συμμετοχή των νηπιαγωγών σε καινοτόμες δράσεις που προάγουν το πνεύμα συνεργασίας στο νηπιαγωγείο και την διαδικασία της εσωτερικής τους αναζήτησης, με την οποία θα επέλθει και η επαγγελματική τους εξέλιξη (Fullan, 1993). Σε αυτό το πλαίσιο ο peer e-mentor καλείται να παίξει τον ρόλο του εμψυχωτή (Everard & Morris, 1999, σ. 291), ο οποίος θα παρακινεί, θα παρατηρεί, θα συμβουλεύει, θα εκπαιδεύει και θα ηγείται της ομάδας.

Όσον αφορά τη διδασκαλία των αγγλικών, παρόλο που οι έρευνες έδειξαν ότι πρέπει να αρχίζει από την προσχολική ηλικία (Mayberry & Lock, 2003), δεν συνηθίζεται στα δημόσια νηπιαγωγεία, ενώ στα ιδιωτικά εφαρμόζεται ως μια καινοτόμα δράση. Η χρήση του διαδικτύου στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας, παρέχει ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ψηφιακά κείμενα, γραφικά, εικόνα και ήχο, αλληλεπιδραστικά χαρακτηριστικά και πληροφορίες για την πολιτισμό και την κουλτούρα (Friedman et.al, 2004. Young, 2003). Επίσης, παρέχει ένα ισχυρό κίνητρο για την εκμάθηση την αγγλικής γλώσσας, παρέχει ευκαιρίες για αυθεντική χρήση της γλώσσας και ενθαρρύνει την συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Young, 2003).

Ο υπολογιστής είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους: ως δάσκαλος, αποτελεί το μέσο για την μεταφορά του υλικού στους μαθητές (Padurean & Margan, 2009). Με τα multimedia CD ROMS οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν βίντεο, να μιλήσουν στο μικρόφωνο και να αλληλεπιδράσουν με το υλικό, να μάθουν νέες λέξεις μέσα από ευχάριστες παιχνιδιώδης δραστηριότητες και να ακούσουν σωστή προφορά. Ως αξιολογητής, μπορεί να αξιολογήσει τις γνώσεις των μαθητών με την πρακτική και την εξάσκηση (drill and practice). Με ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, σωστό-λάθος οι μαθητές παίζοντας λαμβάνουν ευχάριστα ανατροφοδότηση. Ως πηγή πληροφοριών, οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν βρουν στο διαδίκτυο δωρεάν υλικό όπως λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, συνώνυμα, αντώνυμα κ.τ.λ. (Padurean & Margan, 2009). Ως μέσο διευκόλυνσης της επικοινωνίας ευνοεί την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ του μαθητή με τον υπολογιστή αλλά και μεταξύ των μαθητών (μέσω e-mail με συμμετοχή σε συζητήσεις σε blogs, forums κ.τ.λ.) κάνοντας το μάθημα πιο ευχάριστο (Padurean & Margan, 2009).

Έρευνες δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ, ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την τεχνική υποστήριξη (Konca, Ozel, Zelyurt, 2016). Η εμπιστοσύνη που έχουν οι νηπιαγωγοί στις δεξιότητες τους και τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα επηρεάζουν την εισαγωγή των Ν.Τ. στο νηπιαγωγείο και τη προηγμένη τους χρήση (Τσιτουρίδου & Βρύζας, 2003. Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα η συμμετοχική ή συνεργατική έρευνα δράσης (participatory action research, PAR). Η έρευνα δράσης είναι πολύ διαδεδομένη στην εκπαιδευτική

κοινότητα ως μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης (Altrichter et.al.,1993). Η συμμετοχική έρευνα δράσης (PAR) επιλέχθηκε γιατί στόχος της ερευνήτριας ήταν η διερεύνηση των εμπειριών των νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σ' ένα πρόγραμμα peer e-mentoring καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους και παράλληλα η αλλαγή των αντιλήψεων τους (Kemmis, 2009) για την χρήση των Ν.Τ ως μέσο επικοινωνίας, επιμόρφωσης και διδασκαλίας.

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας ήταν οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί. Η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε άλλες τέσσερις συναδέλφους της νηπιαγωγούς του Ν. Πιερίας, βασιζόμενη στο γεγονός ότι στην έρευνα δράσης τα δεδομένα συγκεντρώνονται κυρίως από ένα μικρό αριθμό ατόμων και από τις προσωπικές σκέψεις του ερευνητή (Creswell, 2011) καθώς και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου σε παρόμοια peer e-mentoring προγράμματα συμμετείχε ένα μικρός (3-6) αριθμός mentees (Allen, et. al., 1997. Hixenbaugh, et. al., 2006. Risquez & Sanchez-Garcia, 2012) για μπορέσει να διευκολυνθεί η μεταξύ τους επικοινωνία (Moore, 1993).

Πρόκειται για μια σκόπιμη ομοιογενή δειγματοληψία καθώς η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε συναδέλφους της νηπιαγωγούς που ήταν πρόθυμες να συμμετάσχουν στην διαδικασία και διέθεταν κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Creswell, 2011) όπως το φύλλο και η υπηρεσιακή τους κατάσταση. Παράλληλα προσπάθησε να συμπεριλάβει χαρακτηριστικές περιπτώσεις που να αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό που ερευνούμε. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε νηπιαγωγούς από δύο ηλικιακές ομάδες (35-45 & 46-65) ώστε να αντιπροσωπεύουν άτομα από το μεσαίο και το τελευταίο στάδιο της καριέρας των νηπιαγωγών (Kram & Isabella,1985). Επιπλέον συμπεριέλαβε άτομα με διαφορετικό επίπεδο γνώσεων της Αγγλικής γλώσσας και εμπειρίας στις ΤΠΕ.

Τεχνική Συλλογής Δεδομένων και ανάλυση τους

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, έγγραφα και οπτικοακουστικό υλικό (Creswell, 2011). Οι ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, που εστάλη πριν την έναρξη του προγράμματος, αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, τις γνώσεις σχετικά με τις ΤΠΕ και το επίπεδο την αγγλική γλώσσα, αν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία από την παρακολούθηση κάποιου εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωση και τις προσδοκίες τους από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, οι οποίες στο τέλος συγκρίθηκαν με τα οφέλη που αποκόμισαν.

Οι τηλεδιασκέψεις βιντεοσκοπήθηκαν και η γράφουσα κράτησε ημερολόγιο με προσωπικές παρατηρήσεις. Το υλικό αυτό ωστόσο αποτέλεσε προσωπικό αρχείο της ερευνήτριας, χρησιμοποιήθηκε για το σχεδιασμό των ερωτήσεων του τελικού ερωτηματολογίου (Robson, 2010) και δεν αναλύθηκε περαιτέρω.

Μετά το τέλος της κάθε διδασκαλίας οι νηπιαγωγοί συμπλήρωναν ένα δομημένο φύλλο παρατήρησης και καταγραφής σχετικό με τις δυσκολίες και την πορεία του μαθήματος. Τα φύλλα αυτά και οι φωτογραφίες από τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη δεν αναλύθηκαν στο τέλος. Χρησιμοποιήθηκαν μόνο στα πλαίσια του αναστοχασμού της διδακτικής διαδικασίας κατά την διάρκεια των τηλεδιασκέψεων. Συγκεκριμένα περιλάμβαναν ερωτήσεις σχετικά με: α. τις δραστηριότητες, β. με τους μαθητές, γ. τα μέσα και τα υλικά και δ. με την αποτίμηση της διδασκαλίας.

Μετά το τέλος του προγράμματος έγινε χρήση δομημένων συνεντεύξεων με ανοιχτές ερωτήσεις που έδωσαν την ευκαιρία στις τέσσερις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς να εκφράσουν την εμπειρία τους (Robson, 2010). Η δομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε γιατί διασφαλίζει την συστηματικότητα και την ομοιομορφία του περιεχομένου των

απαντήσεων μεταξύ διαφορετικών ερωτωμένων. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα το πρωτόκολλο συνέντευξης περιλάμβανε Α. έξι ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, σπουδές) και Β. τέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν και την ικανοποίηση τους από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοποιήθηκαν και αναλύθηκαν από την ερευνήτρια με βάση την ανάλυση περιεχομένου και κωδικοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες (Robson, 2010), αξιοποιώντας και τα ποσοτικά και τα ποιοτικά στοιχεία. Η ανάλυση έγινε με αναγωγή σε θεματικές ενότητες με μονάδα καταγραφής την συνέντευξη και τα αρχικά ερωτηματολόγια και μονάδα ανάλυσης την λέξη ή φράση με βάση το θέμα (Anfara et.al., 2002). Χρησιμοποιώντας την τεχνική της συγκριτικής ανάλυσης, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκρίθηκαν μέσα στην κάθε κατηγορία ερωτήσεων αλλά και μεταξύ των κατηγοριών, ώστε τελικά να παρουσιαστούν σε θεματικές ενότητες (Anfara et.al., 2002). Οι θεματικές ενότητες που αναδύθηκαν, αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα (Constas, 1992) και ήταν: 1. Τα κίνητρα και την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα 2. τα οφέλη που αποκόμισαν οι νηπιαγωγοί από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας

Καθώς οι ποιοτικές έρευνες είναι ερμηνευτικές (Creswell, 2011) για να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας μέσω της οπτικής της ερευνήτριας που σχεδίασε την έρευνα, των συμμετεχόντων σ' αυτή και εξωτερικών συνεργατών (κριτών, μελετητών) (Creswell & Miller, 2000).

Για να μην επηρεάσουν οι προσδοκίες της ερευνήτριας τη στάση των ερωτώμενων στη συνέντευξη, επιλέχθηκε η χρήση δομημένης συνέντευξης, της οποίας οι ερωτήσεις ελέγχθηκαν από δύο ειδικούς σε θέματα συνεντεύξεων σε διπλωματικές εργασίες (οπτική των εξωτερικών συνεργατών). Για να εξασφαλιστεί την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική της τριγωνοποίησης με την συλλογή δεδομένων από πολλές πηγές, αλλά και των συνεντεύξεων μεταξύ τους (Anfara et.al., 2002). Επιπλέον εφαρμόστηκε ο έλεγχος των μελών (Anfara et.al., 2002. Creswell, 2011) καλώντας τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα τα επικυρώσουν τα τελικά συμπεράσματα. Η επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας επιτεύχθηκε με την αυτούσια παρουσίαση των σχολίων των συμμετεχόντων στην ανάλυση και συζήτηση των ευρημάτων (Anfara et.al., 2002).

Στο τέλος της μελέτης ένας εξωτερικός συνεργάτης πραγματοποίησε μια πλήρη ανασκόπηση της μελέτης, διενεργώντας μια εξωτερική αξιολόγηση (Creswell, 2011) προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία της έρευνας και να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα (Anfara et.al., 2002. Constas, 1992).

Ερευνητική διαδικασία

Λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνών σχεδιάστηκε από τη ερευνήτρια και πραγματοποιήθηκε ένα καινοτόμο πρόγραμμα διδασκαλίας αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Η ερευνήτρια, ανέλαβε την καθοδήγηση των συναδέλφων της από απόσταση, λόγω των γνώσεων που έχει στην διδασκαλία των αγγλικών, με συνεργατικές μεθόδους και τεχνικές επικοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη την θεωρία της συναλλακτικής απόστασης του Moore (1993). Χρησιμοποίησε μια ευέλικτη δομή με την υποβοήθηση των ΝΤ και προσπάθησε να δημιουργήσει ευκαιρίες για διάλογο

με σκοπό να αναπτύξει θετικές σχέσεις αλληλεπίδρασης, να μειώσει την συναλλακτική απόσταση, επιδιώκοντας την συμμετοχή όλων των μερών, αυξάνοντας παράλληλα την αυτονομία των mentees.

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκε η αλληλεπιδραστική σπείρα έρευνας δράσης του Stinger (2000, οπ. αναφ. Creswell, 2011), όπου οι φάσεις της εξέτασης, της σκέψης και της δράσης διαδέχονταν η μια την άλλη συνεχώς.

Οι τέσσερις νηπιαγωγοί επικοινωνούσαν από απόσταση και αντάλλασσαν εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιώντας τα μέσα των Νέων Τεχνολογιών (e-mail, τηλεδιάσκεψη). Η υπηρεσία της τηλεδιάσκεψης επιλέχθηκε γιατί προσφέρεται για παρουσιάσεις, ανταλλαγή απόψεων και συνεργασία εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. (ΠΣΔ, http://meeting.sch.gr/index.php/component/eventbooking/?task=view_features).

Στην πρώτη τηλεδιάσκεψη η peer e-mentor επιμόρφωσε τα μέλη της ομάδας πάνω στην σκοπιμότητα την διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο («φάση εξέτασης»), την δομή και την οργάνωση του προγράμματος. Στην συνέχεια ακολούθησε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για τον καλύτερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας («φάση σκέψης»). Λίγο πριν το τέλος της πρώτης συνάντησης, καθορίστηκε το χρονοδιάγραμμα των υπόλοιπων συναντήσεων αλλά και οι υποχρεώσεις των συμμετεχόντων και του συντονιστή και δόθηκαν οδηγίες για τις δύο πρώτες διδασκαλίες («φάση δράσης»).

Στις υπόλοιπες συναντήσεις γινόταν μια αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των διδασκαλιών των εβδομάδας («φάση της εξέτασης») με βάση τα φύλλα καταγραφής που συμπλήρωναν. Οι νηπιαγωγοί συζητούσαν τους προβληματισμούς τους και από κοινού έθεταν τους στόχους του προγράμματος με σκοπό την τελική αυτονομία των mentees (Moore, 1973) ενώ η peer e-mentor πρότεινε ενδεικτικές δραστηριότητες και σχετικά links. Ενδιαφέρον ήταν ότι κάποιες νηπιαγωγοί προχώρησαν και στην δημιουργία δικού τους υλικού τον οποίο μοίρασαν και στις υπόλοιπες.

Η κάθε νηπιαγωγός, συμπεριλαμβανομένου και της ερευνήτριας εφάρμοσε το πρόγραμμα στην τάξη της («φάση της δράσης»). Δίδεσκαν από 20', δυο φορές την εβδομάδα μια καθορισμένη ύλη χρησιμοποιώντας παιγνιώδης δραστηριότητες και τις ΤΠΕ. Όλη την εβδομάδα τα παιδιά εξασκούσαν στον υπολογιστή της τάξης με το σχετικό CD-ROM. Καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος η ερευνήτρια επικοινωνούσε με τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς τηλεφωνικά, για να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους, να τις στηρίξει και να λύσει τυχόν απορίες που μπορεί να προκύπταν. Για οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιαζόταν οι νηπιαγωγοί επικοινωνούσαν και μεταξύ τους με το τηλέφωνο.

Το εκπαιδευτικό υλικό

Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχθηκε το βιβλίο *Cookie and friends A*, γιατί είναι κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Reilly, 2005). Δίνει την ευκαιρία για δραστηριότητες σε ζευγάρια, ομαδικές και ατομικές καλύπτοντάς όλα τα μαθησιακά στυλ. Το λεξιλόγιο της κάθε ενότητας παρουσιάζεται προφορικά μέσα από πολύχρωμες εικόνες (flashcards). Το Class CD, που περιλαμβάνει τα τραγούδια της ενότητας και το CD-ROM, που παρέχει την δυνατότητα στους μικρούς μαθητές να εξασκούνται μόνοι τους κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, στην γωνιά του υπολογιστή.

Οι στόχοι της διδασκαλίας ήταν:

1. Καλλιέργεια θετικής στάσης των μαθητών προσχολικής αγωγής απέναντι στην αγγλική γλώσσα

2. Δημιουργία κινήτρων στους μαθητές προσχολικής αγωγής για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων προφορικού λόγου
3. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους μέσα από την κατάκτηση εφικτών στόχων και να ενθαρρύνει την προσωπική προσπάθεια

Τα θέματα που θα μας απασχολήσαν ήταν:

(1) Συστήνω τον εαυτό μου, (2) Νούμερα (1-6), (3) Χρώματα, (4) Παιχνίδια.

Ηθικά ζητήματα

Οι συμμετέχοντες πριν την έναρξη του προγράμματος ενημερωθήκαν για το σκοπό της έρευνας. Η ερευνήτρια δεσμεύτηκε ότι θα προστατεύσει την ανωνυμία τους στο πρόγραμμα και δεν θα χρησιμοποιήσει τα πραγματικά τους ονόματα, ότι δεν θα δημοσιοποιήσει προσωπικά τους δεδομένα χωρίς την γραπτή συγκατάθεση τους και ότι στο τέλος της έρευνας η ίδια θα αναλάβει να τους ενημερώσει για τα αποτελέσματα της μελέτης.

Η ανταμοιβή των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι η παροχή ενός πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, το οποίο θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν και μεταγενέστερα εκμεταλλευόμενοι την παρούσα εμπειρία.

Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα αυτή είχε χρονικό περιορισμό, καθώς η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της διδασκαλίας των αγγλικών στο νηπιαγωγείο έπρεπε να γίνει συγκεκριμένη περίοδο λόγω προσωπικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Επιπλέον, πάρα την προσπάθεια της ερευνήτριας για εκτενή παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφίας και την τήρηση των προδιαγραφών της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνητικών διαδικασιών, η εργασία αφορά ένα θέμα που δεν έχει ερευνηθεί ακόμα στον ελλαδικό χώρο με κίνδυνο να θεωρηθεί ότι έχει περιορισμένο χαρακτήρα.

Ανάλυση και συζήτηση δεδομένων

Τα κίνητρα και η ικανοποίηση των συμμετεχόντων

Μια πρώτη διαπίστωση από την ανάλυση του ερωτηματολογίου είναι ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση στις προσδοκίες ούτε και στα κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων (35-45 & 46-65). Το βασικό κίνητρο των νηπιαγωγών ήταν η επαγγελματική τους εξέλιξη, συμφωνώντας με το κίνητρο των συμμετεχόντων σ' ένα προγενέστερο επιμορφωτικό εξ αποστάσεως πρόγραμμα (Gillani & Eynon, 2014). Οι νηπιαγωγοί στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν με σκοπό να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις με συναδέλφους και να γνωρίσουν νέες παιδαγωγικές τεχνικές ώστε να κατορθώσουν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών με στόχο να αποκτήσουν θετική στάση για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Το πρόγραμμα ικανοποίησε τους συμμετέχοντες καθώς εκπλήρωσε τις προσδοκίες τους και δημιούργησε θετική εμπειρία, ώστε να θελήσουν να ξανασυμμετάσχουν σε κάποιο παρόμοιο πρόγραμμα στο μέλλον (Fox, 2009. Gillani & Eynon, 2014. Hixenbaugh et.al. 2006). «*Η συνεργασία με τις συναδέλφους ήταν εξαιρετική και η διδασκαλία ενθουσίασε τα παιδιά*» (N2). «*Μου δόθηκε η δυνατότητα να συνεργαστώ πολύ καλά με συναδέλφους από απόσταση. Επιπλέον οι διδασκαλίες που σχεδιάσαμε από κοινού ήταν πολύ επιτυχημένες αν κρίνω από το ενδιαφέρον που έδειξαν τα παιδιά*» (N4).

Τα οφέλη που αποκόμισαν οι νηπιαγωγοί από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τα πολλαπλά οφέλη των νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σ' ένα πρόγραμμα peer e-mentoring. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκτός από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, φαίνεται ότι διαμόρφωσαν συνεργατική κουλτούρα, δεξιότητες εξ αποστάσεως συνεργασίας καθώς και τη δημιουργία ενός δικτύου μεταξύ τους.

Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων τα ευρήματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Kram & Isabella, 1985). Οι mentees, αν και έμπειροι, βοηθήθηκαν στην διδασκαλία δημιουργώντας διδακτικά σενάρια, δοκιμάζοντας νέες τεχνικές (Ayers & Griffin, 2005) και ιδέες (Gallagher et al., 2011), εμπλουτίζοντας διδακτικές και τις παιδαγωγικές τους μεθόδους (Nolan et. al., 2012), συζητώντας θέματα διαχείρισης της τάξης (Watson, 2006), χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία, αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση τους (Risquez & Sanchez-Garcia, 2012). Η N1 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Τελικά κατάφερα να διδάξω αποτελεσματικά μια θεματική ενότητα που ποτέ δεν θα τολμούσα να προσεγγίσω μόνη μου. Εμπλούτισα την διδασκαλία μου με νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Η μέντορας και οι συνάδελφοι με βοήθησαν να επιλέξω τα κατάλληλα εποπτικά μέσα για να γίνει η διδασκαλία πιο ευχάριστη και τα παιδιά να νιώσουν ικανοποίηση». «Μου άρεσε η χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία. Ήταν κάτι που μέχρι τώρα δεν είχα τολμήσει αν και το νηπιαγωγείο μου διέθετε τα μέσα. Πιστεύω ότι συνεισέφερε στην δημιουργία κινήτρων στους μαθητές μου και πραγματικά εμπλούτισε την διδασκαλία μου»* (N4). Ο αναστοχασμός των διδασκαλιών τους και η ανατροφοδότηση που λάμβαναν από τους ομότιμους στα πλαίσια των συναντήσεων τους στην πλατφόρμα της τηλεδιάσκεψης, βοήθησαν την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Gokhale, 1995(Kram & Isabella, 1985),).

Διαμορφώσαν συνεργατική κουλτούρα (Burgstahler, 2006) και δεξιότητες εξ αποστάσεως συνεργασίας απολαμβάνοντας τα οφέλη της ανταλλαγής υλικού και πληροφοριών και της παροχής πρακτικών συμβουλών πάνω στο σχεδιασμό των μαθημάτων (Nolan et. al., 2012). *«Έμαθα να συνεργάζομαι με συναδέλφους, να ανταλλάσσω απόψεις, να μην φοβάμαι να ρωτήσω αλλά και να πω τη γνώμη μου. Αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι καταφέραμε να συνεργαστούμε από απόσταση!»* (N2). Το διαδίκτυο παρέχει την δυνατότητα στο καθένα να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του και ενισχύει την συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Risquez & Sanchez-Garcia, 2012). *Για πρώτη φορά συνεργάστηκα από απόσταση με άλλες τρεις νηπιαγωγούς και αντάλλαξα απόψεις και ιδέες για ένα θέμα και ομολογώ ότι το διασκέδασα. Δεν ένιωθα μόνη! Όταν ένιωθα ανασφάλεια για κάτι το συζητούσα με τις συναδέλφους μου και έβλεπα ότι και αυτές ένιωθαν το ίδιο. Ο ένας συμπλήρωνε τον άλλο»* (N1). *«Η ομορφιά της αλληλεπίδρασης της μικρής ομάδας, όπου τα λίγα μέλη της έχουν τη δυνατότητα να ταυτιστούν σε πολλούς κοινούς προβληματισμούς για την εξέλιξη της διδακτικής πρακτικής τους»* (N3).

Επίσης στην παρούσα εργασία, οι mentees υποστήριζαν ότι το πρόγραμμα τους παρείχε συναισθηματική υποστήριξη τόσο από την peer e-mentor όσο και από τους ομότιμους επιβεβαιώνοντας την βιβλιογραφία (Ayers & Griffin, 2005. Colvin & Ashman, 2010. Kram & Isabella, 1985. Nolan et. al., 2012). *«Υπήρξε συναισθηματική υποστήριξη. Ένιωθα ότι όταν κάτι δεν πήγαινε καλά θα το συζητούσα με τη ομάδα και θα μου έβρισκε λύση για το κάνω καλύτερο»* (N2). *«Με την αισιοδοξία της και την υπομονή της με βοήθησε να ξεπεράσω την ανασφάλεια που ένιωθα με την χρήση του H/Y. Υπήρξε μάλιστα και αλληλοκατανόηση με μια συνάδελφο μου που και αυτή δεν γνώριζε την χρήση του H/Y»* (N4).

Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τους έδωσε την αίσθηση της δημιουργίας ενός δικτύου μεταξύ τους. *«Αναπτύχθηκε μια φιλία και πιστεύω ότι κατορθώσαμε να δημιουργήσουμε ένα δίκτυο μεταξύ μας και να βάλουμε τις βάσεις για μια μελλοντική συνεργασία»* (N2). Πράγματι, το peer e- mentoring μπορεί κάτω από κάποιες προϋποθέσεις να λειτουργήσει μια κοινότητα πρακτικής (Wenger & Snyder, 2000) ή ένα δίκτυο μεταξύ εκπαιδευτικών που θα συνεργάζονται και θα στηρίζουν συναισθηματικά ο ένας τον άλλο (Risquez & Sanchez-Garcia, 2012) δίνοντας την ευκαιρία στα μέλη της να έρθουν σε επαφή με νέες ιδέες, να εκτιμήσουν διαφορετικές απόψεις, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τους (Homitz, & Berge, 2008). Μέσω της προσωπικής επαφής και της πρόσβασης σε μια ευρεία ποικιλία πόρων, ξεπερνιούνται και τα αισθήματα απομόνωσης (Yaw, 2007).

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι το peer e-mentoring μπορεί να υποστηρίξει καινοτόμα προγράμματα και έχοντας ως βασική αρχή την συνεργασία να εξοπλίσει τους νηπιαγωγούς με τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους.

Στο peer e-mentoring μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και ισότιμες σχέσεις, οι νηπιαγωγοί ωφελούνται επαγγελματικά και κοινωνικο-συναισθηματικά. Αν το peer e-mentoring σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σωστά μπορεί να αποβεί μια χρήσιμη πρακτική που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν νέες τεχνικές και τρόπους διδασκαλίας να εμπλουτίσουν την μαθησιακή διαδικασία και να διδάξουν «δύσκολες» έννοιες και καινοτόμα προγράμματα αποτελεσματικότερα. Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα peer e-mentoring αποκτούν δεξιότητες ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, ενισχύονται συναισθηματικά αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους και απολαμβάνουν τα οφέλη μια διαδικτυακής ομάδας στην οποία μπορούν να συμμετέχουν ανεξάρτητα από το χρώμα, την ηλικία ή τον τόπο κατοικίας τους, ξεπερνώντας την απομόνωση της τάξης. Ξεπερνούν το αίσθημα της απομόνωσης, επικοινωνούν και συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους ανταλλάσσοντας απόψεις πάνω στα καθημερινά, πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Εκπαίδευση, προσωπική δουλειά, θέληση, ευελιξία και υπευθυνότητα είναι τα κλειδιά για την επιτυχία των προγραμμάτων καθοδήγησης. Η ανάπτυξη καλών σχέσεων και η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για να βγουν από την απομόνωση και την μοναξιά της τάξης (Pavia et. al., 2003).

Επιπλέον καθώς οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, υπερνικούν την ανασφάλεια της χρήσης των Ν.Τ., αποκτούν ικανότητες συνεργασίας από απόσταση και υιοθετούν την λογική της χρήσης των ΤΠΕ την μαθησιακή διαδικασία συνδυάζοντας την χρήση της τεχνολογίας με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και τους στόχους της εκπαίδευσης (Chen & Chang, 2006). Μαθαίνουν να σχεδιάζουν και να αναπτύσσουν ψηφιακές εμπειρίες και να δημιουργούν ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να δουλεύουν συνεργατικά τις δραστηριότητες με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Chen, & Chang, 2006). Το peer e-mentoring μπορεί να υποστηρίξει καινοτομικές δράσεις και συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων, δημιουργώντας ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ τους και αν εφαρμοστεί και σε επίπεδο σχολείου μπορεί να συνεισφέρει σε μια ποιοτική και υψηλού επιπέδου αγωγή.

Χάρη στην ανάπτυξη της τεχνολογίας και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται κάθε χρόνο πάνω στις ΤΠΕ το peer e-mentoring ως πρακτική έχει προοπτικές να αναπτυχθεί ακόμη περισσότερο στο μέλλον.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δράσης δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σ' ένα μικρό δείγμα εν ενεργεία νηπιαγωγών. Μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν ως το έναυσμα των ερευνών για το μοντέλο του peer e-mentoring στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος στο νηπιαγωγείο με την χρήση του peer e-mentoring αποτελεί μια πρωτοποριακή διαδικασία που βασίζεται στην συνεργασία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Ενδιαφέρον θα είχε η σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των προγραμμάτων των νήπιων των οποίων οι νηπιαγωγοί συμμετέχουν σε πρόγραμμα peer e-mentoring και των νηπίων των οποίων οι νηπιαγωγοί τα διδάσκουν χωρίς καθοδήγηση και συνεργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ακαδημία Αθηνών. (2016). Καινοτομία. Στο: Χ. Χαραλαμπίκης. Χρηστικό λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας (τομ.3, σ.207). Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε.
- Allen, T.D., Russell, J.A. & Maetzke, S. (1997). Formal peer mentoring: Factors related to protégés' satisfaction and willingness to mentor others. *Group & Organization Management*, 22(4), 488-507.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993/2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Anfara Jr, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- Ayers, S., & Griffin, L. (2005). Chapter 5: PETE mentoring as a mosaic. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(4), 368-378. Retrieved from: http://scholarworks.wmich.edu/humanperformance_faculty/12
- Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59 (6), 25-27.
- Benedetti, T. A. (1999). *An investigation of peer coaching in the foreign language student teaching practicum*. (Electronic Thesis or Dissertation). The Ohio State University, Ohio, United States. Retrieved 25 January, 2017, from: <https://etd.ohiolink.edu/>
- Bierema, L.L. & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer-mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- Bierema, L. L., & Hill, J. R. (2005). Virtual mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 556-568.
- Blaye, A., Light, P. H., Joiner, R., & Sheldon, S. (1991). Collaboration as a facilitator of planning and problem solving on a computer-based task. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 471-483.
- Burgstahler, S. (2006). Creating an e-mentoring community. *Information Brief*, 5(4), 1-5.
- Chen, Q., & Chang, C. (2006). Using computers in early childhood classrooms teachers' attitudes, skills and practices. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 169-188. doi:10.1177/1476718X06063535.
- Chidambaram, L. (1997). Relational developments in computer-supported groups. *MIS Quarterly*, 20, 143-160.
- Creswell, J. W. & Miller D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry, *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/ Έλλην
- Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010) Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134, DOI: 10.1080/13611261003678879
- Constas, M. A. (1992). Qualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29(2), 253-266.

- Dewiyanti, S., Brand-Gruwel, S., Jochems, W., & Broers, N. J. (2007). Students' experiences with collaborative learning in asynchronous computer-supported collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 496–514.
- Ensher, E., Heun, C. & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer mediated support: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264-288.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fox, C. (2009). *Peer e-mentoring in the School of Psychology*. Retrieved November 5, 2016 from: <https://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/lpdc/Peer%20E-Mentoring%20-%20Final%20Report.pdf>
- Friedman, A. A., Zibit, M., & Coote, M. (2004). Telementoring as a collaborative agent for change. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(1). Available from <http://www.jtla.org>
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1-13.
- Gallagher, P. A., Abbott-Shim, M. & VandeWiele, L. (2011b). Head Start mentor teachers impact child outcomes in protégé teachers' classrooms. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, Vol. 14, No. 2, pp. 75-78.
- Gillani, N. & Eynon, R., (2014). Communication Patterns in Massively Open Online Courses, *The Internet and Higher Education*, 23, 18-2. doi: 10.1016/j.iheduc.2014.05.004.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1). Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>
- Hixenbaugh, P., Dewart, H., Drees, D., & Williams, D. (2006). Peer e-mentoring: enhancement of the first year experience. *Psychology Learning and Teaching* 5(1), 8-14.
- Holbeche, L. (1996). Peer mentoring: the challenges and opportunities, *Career Development International*, 1 (7), pp. 24 - 27.
- Homitz, D. J., & Berge, Z. L. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization*, 15(4), 326-335. doi: 10.1108/09696470810879574
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Journal of Educational researcher*, 38(5), pp. 365-379.
- Kemmis, S. (2009): Action research as a practice-based practice, *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Knouse, S. B. (2001). Virtual mentors: Mentoring on the Internet. *Journal of Employment Counseling*, 38 (4), 162-169.
- Konca, A. S., Ozel, E., & Zelyurt, H. (2016). Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 10-15.
- Kram, K. & Isabella, L. (1985) Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development, *Academy of Management Journal*, 28, 110–132.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490.
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-153. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Mayberry, R. & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87 (1), 369-384.
- McCaughy, N., Hodges Kulinna, P., Cothran, D., Martin, J. J., & Faust, R. (2005). Teachers mentoring teachers: A view over time. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(4), 326-343. Retrieved from: http://digitalcommons.wayne.edu/coe_khs/16/
- McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M.J.W., & Russell, R. (2007, November). *Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and professional identity for pre-service teachers*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference Fremantle, Western Australia
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge
- Μπαγάκης, Γ., & Γλυφάδας, Ο. Ν. (2004α.). *Προς μια σχολική δράση ανάπτυξης δραστηριοτήτων φυσικών επιστημών για το νηπιαγωγείο: Το πρόγραμμα της «Ομάδας Νηπιαγωγών Γλυφάδας*. Εισήγηση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών στη Προσχολική Εκπαίδευση. ΛΗΚΥΘΟΣ. Ανακτήθηκε, 3 Νοεμβρίου, 2016 από: <http://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/14862>

- Nolan, A. Morrissey, A.M. & Dumenden, I., 2012, *Mentoring for early childhood teachers: research report 2012*, Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne, Vic. Retrieved April 3, 2017 from : <http://dro.deakin.edu.au/view/DU:30056782>
- Nguyen, H. T. M., & Baldauf Jr, R. B. (2010). Effective peer mentoring for EFL pre-service teachers' instructional practicum practice. *The Asian EFL Journal Quarterly Special Issue on English Language Teacher Education and Development September 2010*, (12)3, 1-125
- Padurean, A., & Margan, M. (2009). Foreign language teaching via ICT. *Revista de Informatica Sociala*, 7(12), 97-101.
- Pavia, L., Nissen H., Hawkins, C., Monroe, M. E. & Filimon-Demyen, D. (2003). Mentoring Early Childhood Professionals, *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 250-260, DOI: 10.1080/02568540309595014
- Price, M. A. & Chen, H. (2003). Promises and challenges: exploring a collaborative telementoring programme in a preservice teacher education programme. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 11, No. 1, pp. 105-117.
- Reilly, V. (2005). *Cookie and his friends. Teacher's Book A*. Athens: Oxford University Press
- Risquez, A., & Sanchez-Garcia, M. (2012). The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 213-221.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η εκδ.). Αθήνα: GUTENBERG
- Roschelle, J. (1992) Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 235-276.
- Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2009). From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 116-124.
- Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164.
- Τζιτουρίδου, Μ., & Βρύζας, Κ. (2003). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση: ανάγκες και πιστεύω των εκπαιδευτικών. Στο: Μ. Τσιτουρίδου (Επιμ.) *Οι φυσικές επιστήμες και οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας* (241- 251). Θεσσαλονίκη: ΤΖΙΟΛΑ
- Wah, L. (2000). Workplace of the future. *Management Review* 89 (1), 1-2.
- Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: Teacher education and cyber-connections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 168-179.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.
- Yaw, D. C. (2007). E-Mentoring in Virtual Education. *Online Submission*. Retrieved November 10, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504764.pdf>
- Young, S. S.C. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. *Journal of Computer Assisted Learning* 19, 447-461.
- Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2005, Μάιος). *Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο*. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Αξιοποίηση των τεχνολογιών, της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Σύρος.