

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

**Η εμπειρία της δημιουργίας περιεχομένου από εκπαιδευτικούς
μουσικής στο διαδίκτυο: μία συλλογική μελέτη περίπτωσης**

Ειρήνη Συσκάκη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μίτση Ακογιούνογλου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου,
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην Μουσική Παιδαγωγική

Κέρκυρα, Ιούνιος 2024

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

**Η εμπειρία της δημιουργίας περιεχομένου από εκπαιδευτικούς
μουσικής στο διαδίκτυο: μία συλλογική μελέτη περίπτωσης**

Ειρήνη Συσκάκη

Επιτροπή αξιολόγησης:

1. Μίτση Ακογιούνογλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
2. Ζωή Διονυσίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
3. Θεόδωρος Λώτης, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Κέρκυρα, Ιούνιος 2024

Τίτλος: Η εμπειρία της δημιουργίας περιεχομένου από εκπαιδευτικούς μουσικής στο διαδίκτυο: μία συλλογική μελέτη περίπτωσης

© 2024 Ειρήνη Συσκάκη

ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2).

*Στον Στέφανο,
την Ιωάννα- Ελένη και την Άντια*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπριά μου Μίτση Ακογιούνογλου, επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, για την πολύτιμη καθοδήγησή της, την εμπιστοσύνη και την στήριξή της, που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Με την ψυχραιμία και την οργανωτικότητά της κατάφερε να καθησυχάζει τα άγχη και τις αγωνίες μου καθιστώντας τη διαδρομή εποικοδομητική και λιγότερο δύσβατη.

Ευχαριστώ τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Μουσική Παιδαγωγική στο σχολείο και την κοινότητα» του Ιονίου Πανεπιστημίου, και ειδικότερα την κ. Ζωή Διονυσίου για τις πολύτιμες γνώσεις και συμβουλές που μου προσέφεραν. Επίσης, ευχαριστώ τις συμφοιτήτριες-συνοδοιπόρους της ομάδας μου, Ελένη και Παρασκευή, για την εμπύχωση και το πνεύμα αλληλοϋποστήριξης.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, τον Τάσο, τη γιαγιά Ελένη και τη γιαγιά Αντωνία, για την υπομονή, την κατανόηση και την ανεκτίμητη στήριξή τους. Τέλος, ευχαριστώ τον Στέφανο, την Ιωάννα-Ελένη και την Άντια που με τον ερχομό τους έδωσαν νέα οπτική στη ζωή μου. Ελπίζω στην κατανόησή τους για τις ώρες που στερήθηκαν την παρουσία μου ώστε να μπορέσω να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις του προγράμματος.

Η εμπειρία της δημιουργίας περιεχομένου από εκπαιδευτικούς μουσικής στο διαδίκτυο: μία συλλογική μελέτη περίπτωσης

Περίληψη

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έχουν δώσει τη δυνατότητα στους χρήστες να παράγουν οι ίδιοι περιεχόμενο και ταυτόχρονα να συνδέονται μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Η διαδικασία αυτή παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στους κύκλους των εκπαιδευτικών, αφού δημιουργεί προϋποθέσεις για αυτοεπιμόρφωση, αλλά και αλληλοϋποστήριξη. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει το βίωμα εκπαιδευτικών μουσικής που επιλέγουν να δημιουργούν υλικό στο διαδίκτυο και να το διαμοιράζουν ελεύθερα, καθώς και τα κίνητρα που τους ωθούν σε αυτό. Μετά από αναζήτηση σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, YouTube, Instagram, TikTok) επιλέχθηκε δείγμα σκοπιμότητας επτά εκπαιδευτικών μουσικής. Μελετήθηκε και αναλύθηκε το υλικό που δημοσιεύουν και παραχώρησαν συνέντευξη για την οπτική τους πάνω στη διαδικασία. Τα ευρήματα οδήγησαν σε συμπεράσματα σχετικά με την καθημερινή συλλογή ιδεών και πηγών για την ανάπτυξη των θεματικών τους, είτε από την καθημερινή ζωή είτε από το διαδίκτυο, και ανέδειξαν την έλλειψη χρόνου ως βασικού ανασταλτικού παράγοντα ενασχόλησης. Οι αναφορές τους ως προς το υποκειμενικό τους βίωμα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, τόσο σε σχέση με την προσωπική τους ικανοποίηση και ένα αίσθημα αυτοεκπλήρωσης, όσο και με μια διάθεση παροχής βοήθειας στην κοινότητα και μια επιθυμία συνεισφοράς στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση του επαγγέλματος. Ταυτόχρονα, τους ωθούν ποικίλα κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά, όπως οι αγνές προθέσεις και η όρεξη προσφοράς στην κοινότητα, οι προσωπικές, αυτοκινούμενες ανάγκες οργάνωσης και επικύρωσης, το ενδιαφέρον για περαιτέρω επικοινωνία, αλλά και η προσωπική αναγνώριση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί μουσικής, δημιουργία περιεχομένου, ελεύθερος διαμοιρασμός, κίνητρα, μέσα κοινωνικής δικτύωσης

The experience of music teachers' online content creation: a collective case study

Abstract

The rapid development of technology and social media has enabled users to produce content themselves and at the same time connect with each other in various ways. This process plays a particularly important role in teachers' environments, as it creates conditions for self-learning and mutual support. This research aims to explore the experience of music teachers who choose to create material online and share it freely, as well as the motivations that drive them to do so. After searching social media (Facebook, YouTube, Instagram, TikTok) a feasibility sample of seven music teachers was selected. The material they post was studied and analysed and they were interviewed, focusing on their perspective of the process. The findings led to conclusions about the daily collection of ideas and resources for developing their themes, either from everyday life or from the internet, and highlighted lack of time as a key inhibitor of engagement. Their reports of their subjective experience covered a wide range of emotions, both in relation to personal satisfaction and a sense of self-fulfilment, as well as a desire to help the community and contribute to the modernisation and improvement of the profession. At the same time, they are driven by motivations, both internal and external, from pure intentions and an urge to give back to the community, to personal, self-driven needs for organization and validation, an interest in furthering communication, and personal recognition.

Key-words: music educators, content creation, free sharing, incentives, social media

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	1
Α' μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο	2
1. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: ανάγκες, λειτουργίες, κατηγορίες	2
1.1 «Το μέσο είναι το μήνυμα».....	2
1.2 Το εύρος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης	3
2. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε συνομιλία με την εκπαίδευση	5
2.1 Συνδεδεμένοι μέσα από δίκτυα μάθησης	5
2.2 Από τον καταναλωτή πληροφορίας στον επαγγελματία δικτύου.....	7
2.3 Τα υποστηρικτικά πλαίσια	9
2.4. Οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο επιχειρηματία	11
3. Το φάσμα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τη σκοπιά της εκπαίδευσης.....	11
3.1 Προσωπικά ιστολόγια: τα blogs	12
3.2 Πλατφόρμες κοινής χρήσης πολυμέσων: YouTube, Instagram, και TikTok	13
3.3 Ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης: το Facebook	16
4. Το φαινόμενο της διαδικτυακής δημιουργίας.....	17
4.1 Δημιουργία διαδικτυακού περιεχομένου	17
4.2 Δημιουργία διαδικτυακού περιεχομένου ή διαδικτυακή συμμετοχή;	19
4.3 Δημιουργία περιεχομένου στην εκπαίδευση	20
4.4 Οι εκπαιδευτικοί ως influencers	22
B' μέρος: Ερευνητική εργασία	25
5. Μεθοδολογία έρευνας.....	25
5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	25
5.2 Μεθοδολογική προσέγγιση	25
5.3 Δειγματοληψία.....	27
5.4 Τρόπος συλλογής δεδομένων	29
5.5 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων.....	29
5.6 Κριτήρια ελέγχου ποιότητας	32
5.7 Διασφάλιση προσωπικών δεδομένων.....	33
5.8 Περιορισμοί της έρευνας	33
6. Θεματική ανάλυση	34
6.1 Ξεχωριστές αφετηρίες, διαφορετικά κίνητρα	34
6.2 Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας	37
6.3 Οι δυνατότητες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης	39
6.4 Μονοπάτια δημιουργίας.....	40
6.5 Τεχνολογικές διαδρομές με πολλές αποχρώσεις.....	44

6.6 Το φάσμα των εκπαιδευτικών όψεων.....	46
7. Συμπεράσματα και αναστοχασμοί	48
7.1 Συμπεράσματα	48
7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	54
Βιβλιογραφία	55
Παράρτημα.....	63

Η εμπειρία της δημιουργίας περιεχομένου από εκπαιδευτικούς μουσικής στο διαδίκτυο: μία συλλογική μελέτη περίπτωσης

Εισαγωγή

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν αναδειχθεί σε ένα πολύτιμο εργαλείο επικοινωνίας, δημιουργίας και διάδοσης περιεχομένου. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και επαγγελματίες άλλων κλάδων, αξιοποιούν τις δυνατότητες του διαδικτύου για να επικοινωνούν, να διαμοιράζουν γνώσεις, αλλά και να εμπλουτίζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Πριν από αρκετά χρόνια άρχισαν να κάνουν δειλά την εμφάνισή τους στον ελληνικό διαδικτυακό χώρο εκπαιδευτικές σελίδες μουσικών με διδακτικές προτάσεις και υλικό. Σταδιακά, οι σελίδες αυτές κέρδισαν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνεχώς νέες σε ποικίλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το περιεχόμενό τους είναι διαφορετικό, σύμφωνα με την στόχευση της κάθε σελίδας. Κάποιες φιλοξενούν σχέδια μαθήματος και διδακτικές προτάσεις, άλλες εκπαιδευτικά βίντεο, γραφικές παρτιτούρες, ασκήσεις κ.ά., αλλά όλες έχουν να προσφέρουν μια ποικιλία ιδεών στον εκπαιδευτικό μουσικής του 21ου αιώνα, δίνοντας νέα διάσταση στις έννοιες της αλληλοϋποστήριξης, της διασύνδεσης, της διδασκαλίας και της μάθησης.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών μουσικής που δημιουργούν σε τακτική βάση και με συνέπεια περιεχόμενο στο διαδίκτυο. Επιθυμεί να αποτυπώσει και να αναλύσει το πώς νοηματοδοτούν αυτή την ενασχόλησή τους και να κατανοήσει πώς αυτή διαμορφώνεται σε συνδυασμό με τη συνεχή δημιουργία υλικού και διατήρησης του εκάστοτε ιστότοπου. Πώς καταφέρνουν ως ενεργεία εκπαιδευτικοί να συνδυάσουν την απαιτητική τους καθημερινότητα με την παραγωγή περιεχομένου στο διαδίκτυο; Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν και ποια τα οφέλη που αποκομίζουν; Τι τους εμπνέει και τι τους επηρεάζει, αλλά και πώς εν τέλει αποφασίζουν τι είναι αυτό που θα ανέβει στο δημόσιο χώρο του διαδικτύου; Ταυτόχρονα επιθυμεί να κατανοήσει πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις, οι πρακτικές και η διαδικασία της δημιουργίας υπό το πρίσμα της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Η προσωπική εμπειρία άντλησης υλικού της ερευνήτριας από σελίδες και κανάλια συναδέλφων εκπαιδευτικών μουσικής δημιούργησε προβληματισμούς σχετικά με τους λόγους οι οποίοι τους ωθούν να μοιράζονται τις ιδέες τους, αποκομίζοντας την εντύπωση πως μάλλον πρόκειται για δοτικούς και γενναιόδωρους ανθρώπους. Ψάχνοντας

απαντήσεις, ένας ακόμα στόχος της έρευνας είναι να καταγράψει τα βαθύτερα κίνητρα και τις αφορμές που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε αυτήν τη διαδικασία και τους λόγους που τους ωθούν στη συνέχισή της. Τέλος, αναζητά να αναδείξει πώς οι πλατφόρμες επηρεάζουν την διδακτική τους προσέγγιση, ποια είναι η αλληλεπίδραση που δημιουργείται μεταξύ των εκπαιδευτικών μουσικής, αλλά και η επίδραση που μπορεί να έχει στις σχέσεις τους με τους μαθητές.

Α' μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

1. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: ανάγκες, λειτουργίες, κατηγορίες

1.1 «Το μέσο είναι το μήνυμα»

Σε αυτή την περίφημη φράση του McLuhan (1964, σ. 7), «το μέσο είναι το μήνυμα», αποτυπώνεται ο μετασχηματισμός που πραγματοποιείται στον τρόπο κατανόησης του περιεχομένου από το μέσο που χρησιμοποιείται για την μεταφορά και την διάδοσή του. Τα μέσα προσδίδουν στο μήνυμα την εικόνα και την υπόστασή τους και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται κατανοητό. Βέβαια, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αφορούν κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Οι δυνατότητές τους να μην επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοείται το περιεχόμενο, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές. Εκείνες με τη σειρά τους αναδιαμορφώνουν τις χρήσεις και τις σημασίες τους. Πρόκειται για ένα σύνθετο, δυναμικό σύνολο σχέσεων ανάμεσα στις δυνατότητες των τεχνολογιών και τους τρόπους με τους οποίους αυτές χρησιμοποιούνται και διαμεσολαβούνται κοινωνικά. Οι σχέσεις αυτές αλλάζουν και εξελίσσονται συνεχώς με την πάροδο του χρόνου μέσω της αμφισβήτησης και της επανεξέτασής τους, ακολουθώντας την εξέλιξη της κοινωνίας (Burbules, 2016).

Η διατύπωση ενός ορισμού για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ο οποίος θα μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις κοινωνικές και τεχνολογικές πτυχές τους, έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Πολλές από τις προσπάθειες του παρελθόντος αμφισβητήθηκαν για διάφορους λόγους. Κάποιοι από τους ορισμούς, όπως «αυτά που διευκολύνουν την ηλεκτρονική επικοινωνία, τη δικτύωση και/ή τη συνεργασία» (Russo et al, 2008, σ. 22) ή «μια ομάδα εφαρμογών που βασίζονται στο Διαδίκτυο και στα ιδεολογικά και τεχνολογικά θεμέλια του Web 2.0, και που επιτρέπουν τη δημιουργία και την ανταλλαγή περιεχομένου που δημιουργείται από χρήστες» (Kaplan & Haenlein, 2010,

σ. 61), μέσα από την απλότητά τους δεν μπόρεσαν να αποδώσουν τις ιδιαίτερες τεχνολογικές και κοινωνικές δυνατότητες που διακρίνουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Κάποιοι άλλοι, πιο περίπλοκοι, λόγω της εστίασής τους σε συγκεκριμένα εργαλεία (π.χ. Facebook ή YouTube) παρέλειψαν τις πραγματικές ή πιθανές κοινωνικές επιρροές τους, περιορίζοντας έτσι την πιθανότητα της συνεισφοράς του ορισμού στην οικοδόμηση θεωρίας. Ακόμα πιο προβληματική ήταν η σύγχυση που δημιουργήθηκε μεταξύ των όρων μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης από την λανθασμένη χρήση του ορισμού των Boyd και Ellison (2007) για τους ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης. Οι παρανοήσεις προήλθαν από την ταύτιση των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ωστόσο οι ιστότοποι αποτελούν μία κατηγορία στην ευρύτερη ομπρέλα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Carr & Hayes, 2015).

Σε μία προσπάθεια αντιμετώπισης των παρερμηνειών οι Carr και Hayes (2015) διατύπωσαν τον εξής ορισμό για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης:

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν διαδικτυακούς διαύλους που επιτρέπουν στους χρήστες να αλληλεπιδρούν ευκαιριακά και να αυτοπαρουσιάζονται επιλεκτικά, είτε σε πραγματικό χρόνο είτε ασύγχρονα, σε ευρύ ή και περιορισμένο κοινό, τα οποία αποκτούν αξία από το περιεχόμενο που δημιουργείται από τους χρήστες και την αντίληψη της αλληλεπίδρασης με άλλους (σ. 50).

Ο ορισμός αυτός φαίνεται να συνοψίζει όλες τις απαραίτητες πτυχές για την κατανόηση της έννοιας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

1.2 Το εύρος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Τα κοινωνικά μέσα δικτύου μοιράζονται κάποια κοινά δομικά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι ότι αποκτούν αξία από περιεχόμενο που παράγεται ή αναδημοσιεύεται από τους χρήστες (Carr & Hayes, 2015), ότι το περιεχόμενο αυτό διαμοιράζεται μέσα σε κοινότητες ομότιμων χρηστών και ότι συνήθως δίνουν την δυνατότητα στους χρήστες για αξιολόγηση και σχολιασμό (Boyd & Ellison, 2007). Παρόλα αυτά, κάθε μέσο εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες και σκοπούς, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω διαφορετικών λειτουργιών. Παράλληλα, οι δυνατότητες και η μορφή τους επηρεάζουν το ποιος επιλέγει να συμμετέχει και τη φύση του περιεχομένου που μοιράζεται. Υπάρχουν ιστότοποι που επιτρέπουν την κοινή χρήση, την αξιολόγηση και τον σχολιασμό ψηφιακών δημιουργιών, όπως φωτογραφιών ή βίντεο (Instagram, YouTube), τη δημιουργία και διάδοση γραπτού κειμένου και συνδέσμων (ιστολόγια, Twitter), την ανταλλαγή ειδήσεων (Digg) και

πληροφοριών (Wikipedia). Άλλα μέσα αφορούν την ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών σε επιλεγμένα κοινωνικά δίκτυα (Facebook), ενώ άλλα ειδικεύονται στην επαγγελματική δικτύωση (LinkedIn) (Burbules, 2016).

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες κατηγοριοποίησης των μέσων κοινωνικών δικτύων ανάλογα τις λειτουργίες, την απήχηση, το κοινό ή τον σκοπό τους. Πιο κοινές είναι οι κατηγοριοποιήσεις που βασίζονται στις δυνατότητες ή στα χαρακτηριστικά μάρκετινγκ κάθε μέσου. Σε μία πρόσφατη κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τις λειτουργίες τους, οι Nau et al. (2022, σ. 16), διέκριναν τους παρακάτω τύπους μέσων:

Ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης: «Υπηρεσίες που επιτρέπουν στους χρήστες να δομούν ένα δημόσιο ή ημι-δημόσιο προφίλ μέσα σε ένα σύστημα, να δημιουργήσουν μία λίστα χρηστών με τους οποίους επιθυμούν να συνδεθούν, να προβάλλουν και να περιηγούνται στις λίστες τους εντός του συστήματος» (Boyd & Ellison, 2007, σ. 211). Πιο γνωστές πλατφόρμες είναι το Facebook και το LinkedIn.

Πλατφόρμες κοινής χρήσης πολυμέσων: διαδικτυακοί τόποι που δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να μοιράζονται πολυμέσα όπως μουσική, φωτογραφίες, βίντεο και ζωντανά βίντεο. Τέτοιοι ιστότοποι είναι το Instagram, το Pinterest, το TikTok, το SoundCloud και το YouTube.

Ανταλλαγή μηνυμάτων: πρόκειται για πλατφόρμες που δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να ανταλλάσσουν γραπτά και φωνητικά μηνύματα, να πραγματοποιούν φωνητικές κλήσεις και βιντεοκλήσεις, να δημιουργούν ομαδικές συζητήσεις και να ανταλλάσσουν αρχεία. Τέτοιες δυνατότητες έχουν το WhatsApp, το Messenger του Facebook, το Viber κ.ά.

Forums: πύλες επικοινωνίας που συνδέουν άτομα με κοινά ενδιαφέροντα. Δίνεται η δυνατότητα συζητήσεων και δημιουργίας περιεχομένου και ανατροφοδότησης. Forums είναι το Reddit, το 4chan κ.ά.

Μικρο-Ιστολόγια (microblogging): μορφή επικοινωνίας με σύντομες αναρτήσεις που περιγράφουν την κατάσταση του χρήστη. Πιο δημοφιλής πλατφόρμα είναι το X (παλαιότερα γνωστό ως Twitter).

Επιμέλεια και συγκέντρωση περιεχομένου (bookmarking): Οι σελιδοδείκτες βασίζονται στη συλλογική δημόσια συμπεριφορά και ουσιαστικά παρέχουν ένα κοινωνικό φιλτράρισμα στους πόρους του ιστού και εσωτερικών δικτύων. Η πράξη της αποθήκευσης ενός σελιδοδείκτη υποδεικνύει το ενδιαφέρον κάποιου για την συγκεκριμένη πηγή. Εφαρμογές που χρησιμοποιούνται είναι το Pinboard και το CiteULike.

Τεχνολογίες που βασίζονται στην τοποθεσία: αφορά ένα σύνολο τεχνολογιών

κινητής τηλεφωνίας (υλικό και λογισμικό) που μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την τοποθεσία του χρήστη σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Εφαρμογές που χρησιμοποιούν αυτήν την τεχνολογία είναι π.χ. το Foursquare και το Tinder.

Blogs: Ιστότοποι που συνήθως εμφανίζουν τις αναρτήσεις με αντίστροφη χρονολογική σειρά και ισοδυναμούν με προσωπικές ιστοσελίδες. Εμφανίζονται σε πλήθος παραλλαγών όπως προσωπικά ημερολόγια, πληροφορίες για κάποιο αντικείμενο ενδιαφέροντος κ.ά. Πλατφόρμες που δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας ιστολογίου είναι, για παράδειγμα, η WordPress και η Tumblr.

Λογισμικά συνεργασίας: Λογισμικά που είναι σχεδιασμένα, ώστε να υποστηρίζουν συντονισμένη δραστηριότητα μέσα σε ομάδες ατόμων, επιτρέποντας στους χρήστες να αλληλεπιδρούν. Τέτοια λογισμικά είναι το Zoom, το Slack, το Discort και η Wikipedia.

Πλατφόρμες αξιολόγησης καταναλωτών: πλατφόρμες που δίνουν τη δυνατότητα στους καταναλωτές να μοιράζονται πληροφορίες σχετικά με προϊόντα και υπηρεσίες, εστιατόρια, ταξιδιωτικούς προορισμούς κ.ά. Τέτοιες πλατφόρμες είναι η Yelp, η Tripadvisor κ.ά.

Όλα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται συνήθως για πρόσβαση σε πληροφορίες, διασκέδαση, ανάπτυξη κοινοτήτων, αλληλεπίδραση με τους άλλους, δημιουργία και ανταλλαγή περιεχομένου. Μέσα στους κόλπους τους υπάρχει ένα ευρύ φάσμα τρόπου χρήσης, με τους παθητικούς χρήστες από την μία πλευρά και τους ενεργούς χρήστες από την άλλη, ενώ ενδιάμεσα βρίσκεται μία μεγάλη γκάμα χρηστών όπως οι κριτικοί, οι συλλέκτες, οι συνεργάτες, και οι θεατές (Seraji et al., 2023). Οι ενεργοί χρήστες είναι αυτοί που δημιουργούν περιεχόμενο, με ιδέες, προβληματισμούς, λύσεις, σχέδια και προτάσεις. Χρησιμοποιούν για αυτόν τον σκοπό διάφορα μέσα, όπως κείμενα, ήχο, εικόνα, και βίντεο, και ταυτόχρονα παίζουν ρόλο στη διανομή και την ανταλλαγή αυτού του περιεχομένου (Santos, 2022). Παράλληλα, είναι αυτοί που δημιουργούν και συμμετέχουν στις διαδικτυακές κοινότητες παρουσιάζοντας ζητήματα, ώστε να ενθαρρύνουν και τους υπόλοιπους να προβληματιστούν (Pagani et al., 2013).

2. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε συνομιλία με την εκπαίδευση

2.1 Συνδεδεμένοι μέσα από δίκτυα μάθησης

Η αύξηση των διαδικτυακών πόρων και η ευκολία προσβασιμότητας έχει στρέψει και τους εκπαιδευτικούς προς το διαδίκτυο, έτσι ώστε να μπορούν να μοιράζονται ιδέες, να συνεργάζονται με συναδέλφους και να εξελίσσονται (Prestridge, 2016). Κύριο κίνητρο

των εκπαιδευτικών για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και η περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση στον επαγγελματικό τους τομέα (Bruguera et al., 2019). Μία από τις βασικές λειτουργίες που φαίνεται να εξυπηρετεί η χρήση τους είναι η σύνδεση με ομοϊδέατες συναδέλφους για την επίτευξη αυτού του στόχου. Δημιουργούνται έτσι εκτεταμένα κοινωνικά δίκτυα που ονομάζονται «δίκτυα προσωπικής μάθησης» (PLN, personal learning networks) και περιγράφονται ως «συστήματα διαπροσωπικών συνδέσεων και πόρων» (Trust, 2012, σ. 133). Τα δίκτυα αυτά δημιουργούνται τόσο στην πραγματική ζωή (όπως στο σχολείο, στα συνέδρια και στους διαδρόμους) όσο και στην διαδικτυακή (σε ιστολόγια, podcast, wiki, και ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης) και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για άτυπη μάθηση, συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών (Prestridge, 2016). Μάλιστα, για πολλούς δασκάλους η χρήση μέσων κοινωνικών δικτύων για την προσωπική τους επαγγελματική μάθηση μέσω των δικτύων PLN έχει ενσωματωθεί στην καθημερινή τους ρουτίνα, γεγονός που φαίνεται να βελτιώνει τις πρακτικές διδασκαλίας τους και την κατανόηση του περιεχομένου από τους ίδιους (Prestridge, 2019). Κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID-19 η εκπαιδευτική δραστηριότητα μεταφέρθηκε προσωρινά στο διαδίκτυο, δημιουργώντας νέες απαιτήσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Greenhow & Galvin, 2020). Το γεγονός αυτό έδωσε νέα ώθηση στη δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων αλληλο-υποστήριξης και αλληλοβοήθειας για την αντιμετώπιση αυτών των έκτακτων συνθηκών.

Στις μέρες μας υπάρχουν στον κυβερνοχώρο πολλά δίκτυα εκπαιδευτικών είτε επίσημα, δημιουργημένα από φορείς, είτε ανεπίσημα, δημιουργημένα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τα δίκτυα αυτά καταφέρνουν να σπάσουν την επαγγελματική απομόνωση, προσφέροντας υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων, προώθηση στη μάθηση και ενίσχυση της γνώσης περιεχομένου (Ni et al., 2021· Prestridge, 2016). Τα ανεπίσημα δίκτυα δημιουργούνται με τη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης και παρέχουν δυνατότητες όπως η σύνδεση με συναδέλφους και η ανταλλαγή ιδεών και πόρων. Η σύνδεση αυτή καθοδηγείται από τα προσωπικά ενδιαφέροντα κάθε εκπαιδευτικού, χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί στον τόπο και τον χρόνο, μετασχηματίζοντας έτσι την έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης ως απεριόριστη, αυτοδημιουργούμενη, ή και κατά παραγγελία μάθηση.

Τα ανεπίσημα δίκτυα εκπαιδευτικών αναδιαμορφώνουν την προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με το περιεχόμενο, από τη διανομή και την κατανάλωση, στην παραγωγή περιεχομένου. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν πλέον οι ίδιοι

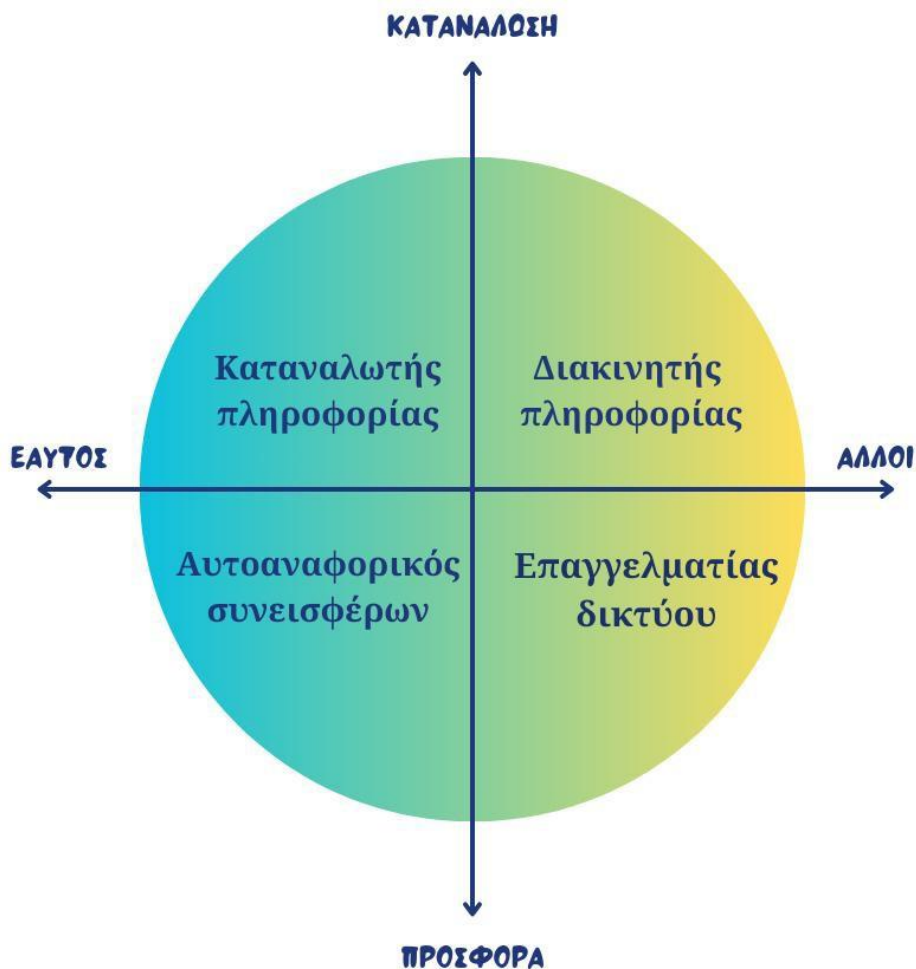
περιεχόμενο, μέσω ανεξάρτητης έρευνας και συνεργασιών, με αποτέλεσμα να μετατρέπονται σε πρωταγωνιστές της επιμόρφωσής τους. Αυτός ο τρόπος επαγγελματικής ανάπτυξης προσδιορίζεται από όρους όπως συζήτηση και κατανόηση, και έρχεται σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μοντέλα που δίνουν έμφαση στην συμμόρφωση, τους κανόνες και την κάλυψη της ύλης (Prestridge, 2016). Άλλωστε, τα παραδοσιακά μοντέλα φαίνεται να έχουν χαμηλό αντίκτυπο στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και ταυτόχρονα τους περιορίζουν για να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών του 21ου αιώνα (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016).

2.2 Από τον καταναλωτή πληροφορίας στον επαγγελματία δικτύου

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2014, σ. 3) «η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κατά βάση μία συνεχής διαδικασία μάθησης δια της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τις προσωπικές εκείνες ιδιότητες και πεποιθήσεις οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο». Ως προσωπική διαδικασία, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών αφορά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, της αυτοεικόνας τους, των κινήτρων τους σε σχέση με το επάγγελμα, καθώς και του ρόλου τους μέσα σε αυτό.

Η Prestridge (2019, σ. 151), θέλοντας να βοηθήσει στην κατανόηση του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ανέπτυξε το «μοντέλο αυτο-δημιουργούμενης επαγγελματικής μάθησης». Πρόκειται για την αναπαράσταση ενός αυτοκαθοδηγούμενου τρόπου μάθησης με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο προσπαθεί να ερμηνεύσει τη σύνδεση των χρηστών με το περιεχόμενο, τον τρόπο που διαδρούν με αυτό, καθώς και το είδος αυτοπραγμάτωσης που επιτυγχάνεται.

Κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχει γύρω από την προσωπική του μάθηση με την χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τον κοινωνικό του συλλογισμό και τις απόψεις του σχετικά με τη διαδραστικότητα, υλοποιεί διαφορετικά αυτό το μοντέλο και μπορεί να ενταχθεί σε μία από τις παρακάτω 4 κατηγορίες, όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα:



Εικόνα 1: Το μοντέλο αυτο-δημιουργούμενης επαγγελματικής μάθησης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσαρμοσμένο από Prestridge (2019).

- **Καταναλωτής πληροφορίας (info-consumer):** πρόκειται για εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως παθητικοί συμμετέχοντες, σαρώνοντας τις εφαρμογές και ψάχνοντας για την κατάλληλη ιδέα που ταιριάζει στο πρόγραμμα σπουδών τους. Συνεισφέρουν από λίγο έως καθόλου στα επαγγελματικά δίκτυά τους. Ο κοινωνικός τους συλλογισμός έχει να κάνει με την εκπλήρωση των αυτοκινούμενων αναγκών τους και η διαδραστική τους εμπλοκή περιορίζεται στο να καταναλώνουν περιεχόμενο.
- **Διαμοιραστής πληροφοριών (info-networker):** είναι ο εκπαιδευτικός που αναζητά την πληροφορία, ώστε να τη μοιραστεί με τους ομοϊδεάτες συναδέλφους του. Ο κοινωνικός του συλλογισμός επικεντρώνεται στις ανάγκες των άλλων, δικτυώνεται ενεργά, ωστόσο δεν συνεισφέρει προσωπικές ή ουσιαστικές γνώσεις και πόρους στα δίκτυα εκμάθησής του.

- Αυτοαναφορικός συνεισφέρων (self-seeking contributor): πρόκειται για τον εκπαιδευτικό που δημοσιεύει τις ιδέες, τις γνώσεις και το υλικό του για λόγους που αφορούν τον εαυτό του, όπως η επικύρωση του υλικού του, των μαθημάτων του, ή η λήψη σχολίων. Ο κοινωνικός του συλλογισμός είναι να εκπληρώσει τις ανάγκες του, ενώ η διαδραστική του εμπλοκή είναι να προσφέρει περιεχόμενο. Είναι ενεργός στο δίκτυό του όταν χρειάζεται βοήθεια και μετατρέπεται από καταναλωτή σε συνεισφέρων όταν έχει ένα πρόβλημα, μία ερώτηση ή όταν χρειάζεται επικύρωση, οπότε και συμβάλλει στη συζήτηση και γίνεται μέρος της παραγωγής νέας γνώσης.
- Επαγγελματίας δικτύου (vocationalist): είναι ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως μία επαγγελματική διαδικασία μάθησης. Ο κοινωνικός του συλλογισμός είναι να συμμετέχει ως μέλος της κοινότητας και η διαδραστική του εμπλοκή είναι να συνεισφέρει στη δημιουργία νέας γνώσης. Έχει ευρύ δίκτυο, ξεκινά συχνά νέα θέματα, δοκιμάζει νέες ιδέες και ανατροφοδοτεί την ομάδα. Ο επαγγελματίας δικτύου έχει μια ισχυρή προσωπική δέσμευση να συνεισφέρει, να ηγείται και να ανταποκρίνεται, να δημιουργεί περιεχόμενο για την κοινότητά του, αλλά και με την κοινότητά του, και στοχεύει στην ανάπτυξη ολόκληρου του επαγγέλματος (Prestridge, 2019).

Το μοντέλο αυτό βοηθάει στην κατανόηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική τους μάθηση, αλλά και την αλληλεπίδρασή τους με τους συναδέλφους τους, ενώ ρίχνει και μία ματιά στην ύπαρξη συλλογικής κουλτούρας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών.

2.3 Τα υποστηρικτικά πλαίσια

Σημαντικό ρόλο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παίζει η υποστήριξη που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους σχετικά με τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν, είτε στην τάξη είτε στην καθημερινή ζωή στο σχολείο, καθώς και η ανάγκη για κοινωνικοποίηση και δημιουργία σχέσεων εντός του επαγγέλματος. Στο διαδίκτυο, και πιο συγκεκριμένα σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης, οι ρόλοι που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο πλαίσιο της μεταξύ τους υποστήριξης είναι έξι σύμφωνα με τους Kelly και Antonio (2016, σ. 143):

- Πάροχοι ανατροφοδότησης: οι εκπαιδευτικοί συχνά παρέχουν και δέχονται ανατροφοδότηση προς και από τους συναδέλφους τους, είτε σχετικά με τεχνικά-πρακτικά ζητήματα, είτε για βαθύτερους προβληματισμούς.

- Διαμορφωτές πρακτικής: οι εκπαιδευτικοί συχνά αναζητούν ιδέες ο ένας από τον άλλο για το πώς να διδάξουν. Στο διαδικτυακό περιβάλλον πολλοί δάσκαλοι παρέχουν αυτή την δυνατότητα, διαμορφώνοντας έτσι την πρακτική των συναδέλφων τους και διευκολύνοντας τη μάθηση μέσω του μιμητισμού. Η διαδικασία αυτή βοηθάει στο να ξεπεραστεί η τάση των εκπαιδευτικών να διδάσκουν όπως έχουν διδαχθεί, αναπτύσσοντας μία περισσότερο στοχαστική πρακτική.
- Δημιουργοί προβληματισμού: Ο μετασχηματιστικός προβληματισμός για την εκπαιδευτική πράξη είναι πολύ σημαντικός για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι μπορούν να προκαλέσουν προβληματισμό στους συναδέλφους τους με πέντε τρόπους α) προσφέροντας προτάσεις και παρατηρήσεις από προσωπική εμπειρία, β) παρέχοντας εποικοδομητικό σχολιασμό, γ) παρέχοντας συμβουλές και πληροφορίες, δ) συστήνοντας νέες εκπαιδευτικές και συμμετοχικές στρατηγικές, και ε) επικυρώνοντας την στοχαστική προετοιμασία ενός μαθήματος. Αυτοί οι προβληματισμοί εγείρονται είτε στον πραγματικό είτε στον διαδικτυακό κόσμο.
- Φορείς σχέσεων: οι δάσκαλοι στο διαδίκτυο δημιουργούν σχέσεις και διευκολύνουν δεσμούς μεταξύ άλλων, βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες αντιλήψεις.
- Φορείς κοινωνικοποίησης: μέσω των σχέσεων με συναδέλφους, είτε διαδικτυακά είτε όχι, «οι δάσκαλοι συνδημιουργούν τους πολιτισμικούς κανόνες του επαγγέλματος» και «...συμβάλλουν στη διατήρηση των εθίμων, των ιδεολογιών, των διαθέσεων και των συνηθειών του επαγγέλματος» (Kelly & Antonio, 2016, σ. 140)
- Υποστηρικτές πρακτικής στα καθημερινά προβλήματα: οι εκπαιδευτικοί βοηθούν με λύσεις για τα καθημερινά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί τους στο σχολείο.

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τους υποστηρικτικούς ρόλους που έχουν παρατηρηθεί μέσα στα πλαίσια των ιστότοπων μέσω κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook, και βοηθούν στην κατανόηση της αλληλοϋποστήριξης των εκπαιδευτικών και σε άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ακόμα και στις σχέσεις τους εκτός διαδικτύου.

2.4. Οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο επιχειρηματία

Ενας ακόμα λόγος χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από εκπαιδευτικούς είναι η προσπάθεια προσέγγισης μεγάλου κοινού για επιχειρηματικούς και εμπορικούς σκοπούς (Seraji et al., 2023· Carpenter et al., 2022). Οι εκπαιδευτικοί - επιχειρηματίες είναι εκπαιδευτικοί που συνδυάζουν δημιουργικότητα και ικανότητες για να παράξουν υλικό και υπηρεσίες εκτός τάξης, ώστε να έχουν πρόσθετο κέρδος (Palmer, 2017). Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί στρέφονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, ώστε να μπορέσουν να συμπληρώσουν το εισόδημά τους, εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες που τους δίνει το διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δημιουργούν δίκτυα από ακολούθους και προσφέρουν υποστήριξη με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στους πελάτες τους.

Πλατφόρμες που εξυπηρετούν αυτούς τους σκοπούς είναι για παράδειγμα η TeachersPayTeachers, η Education.com κ.ά. Βέβαια, σύμφωνα με τους Shelton και Archambault (2019), ο τρόπος χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αυτών των εκπαιδευτικών συχνά αποσπά την προσοχή των εκπαιδευτικών που αναζητούν πόρους για τη βελτίωση των πρακτικών τους. Ένας ακόμα νέος ρόλος που έχει εμφανιστεί στα εκπαιδευτικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης τα τελευταία χρόνια, είναι αυτός του influencer. Πρόκειται για έναν συνδυασμό δασκάλου-ηγέτη και επιχειρηματία που προσπαθεί να διαδώσει τις ιδέες του και τις πρακτικές του, να επηρεάσει τις πρακτικές, τις φιλοσοφίες και τις επαγγελματικές ταυτότητες άλλων εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα προωθεί προϊόντα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος για το προσωπικό του κέρδος (Carpenter et al., 2022).

3. Το φάσμα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τη σκοπιά της εκπαίδευσης

Υπάρχει αρκετά μεγάλη ποικιλία στα μέσα κοινωνικών δικτύων που χρησιμοποιούνται από την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό φαίνεται να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως την ηλικία, το αντικείμενο, τον ρόλο, τη χώρα, αλλά και τους σκοπούς και τις προσδοκίες των χρηστών. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορα μέρη του κόσμου αποτυπώνεται ο διαφορετικός τρόπος χρήσης των μέσων κοινωνικών δικτύων από εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, ο Bolat (2018) κατέληξε πως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων στην Τουρκία χρησιμοποιούν κυρίως το Instagram και το Facebook για κοινωνική αλληλεπίδραση. Η Li (2017) σε έρευνα για την

χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Κίνα, διαπίστωσε πως χρησιμοποιούνται ευρέως το YouTube, τα blogs, τα Forums και τα Wikis. Η Higgins (2023), σε εκτεταμένη έρευνα που πραγματοποίησε στην Αγγλία σε πάνω από 5000 εκπαιδευτικούς για το Edge Foundation for the Education Comms Network, ανέδειξε το Twitter ως την πιο διαδεδομένη πλατφόρμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με το WhatsApp και το Facebook να ακολουθούν. Παρατηρήθηκαν επίσης διαφορές στη χρήση των μέσων ανάλογα με τη θέση των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικός τάξης, υπεύθυνος, υπεύθυνος εργαστηρίου, επικεφαλής), το φύλο, την περιοχή και την ειδικότητα. Στην Ελλάδα, το μέσο που φαίνεται να χρησιμοποιούν κυρίως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το YouTube και ακολουθούν το Facebook και τα blogs (Κολλιοπούλου, 2015). Βέβαια, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το εφήμερο αυτών των ερευνών, αφού η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών αλλάζει συνεχώς τα δεδομένα.

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς μουσικής σε διάφορα επίπεδα όπως η δημιουργία δικτύων προσωπικής μάθησης και ως εργαλεία της μουσικής τάξης (Giebelhausen, 2014). Οι Δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η χρήση τους είναι πολλαπλές, όπως ο διαμοιρασμός μουσικής και ιδεών που παράγονται από κάποιους για την αυτο-παρουσίαση μουσικής ταυτότητας, η παρουσίαση της δουλειάς που γίνεται στο σχολείο, στον έξω κόσμο όπως οι γονείς και η κοινότητα, ο διαμοιρασμός ενδιαφέροντος υλικού μέσα από ιστότοπους bookmarking, η εύρεση νέων ανθρώπων για συνεργασία, η εύρεση πληροφοριών από πηγές που διαχειρίζονται άλλοι, ο διαμοιρασμός σχεδίων μαθήματος, η ανταλλαγή εμπειριών, ιδεών, υλικών διδασκαλίας κ.ά. (Salavuo, 2008).

Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί μουσικής που χρησιμοποιούν blogs, πλατφόρμες κοινής χρήσης πολυμέσων, όπως YouTube, Instagram και TikTok ενώ όλοι χρησιμοποιούν παράλληλα και ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης, το Facebook.

3.1 Προσωπικά ιστολόγια: τα blogs

Η ιστορία των blogs ξεκινάει όταν στα μέσα της δεκαετίας του 1990 μία ομάδα ανθρώπων που εμπλέκονταν με τις βιομηχανίες λογισμικών και την ανάπτυξη του ιστού θέλησαν να παρουσιάσουν στο κοινό σχολιασμένο περιεχόμενο που είχαν ανακαλύψει στο διαδίκτυο, μέσω ιστοτόπων. Έκτοτε εξελίχθηκαν σε μορφή και πλέον αποτελούν χρήσιμο εργαλείο με ποικίλες λειτουργίες, όπως δημοσιογραφική παρουσίαση πληροφοριών, πολιτική κινητοποίηση, ανοιχτό λογοτεχνικό έργο ή μέσο διαρκούς έκθεσης του εαυτού,

πολλές φορές συνδυάζοντας πάνω από μία από αυτές τις λειτουργίες ταυτόχρονα (Siles, 2020). Κάποια βασικά χαρακτηριστικά των blogs είναι η συχνή δημοσίευση περιεχομένου, η αντίστροφη χρονολογική σειρά εμφάνισης των αναρτήσεων και η σταθερή εμφάνιση προηγούμενων αρχείων.

Τα blogs θα μπορούσαν να ενταχθούν στις τεχνολογίες του εαυτού, όπως τις ονομάζει ο Foucault (1988), αφού δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους και να χτίσουν οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο προβάλλονται. Το περιεχόμενό τους είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα κίνητρα των δημιουργών τους. Με βάση τα κίνητρα, μπορούμε να διαχωρίσουμε τρεις βασικές κατηγορίες ιστολογίων. Ένα από αυτά είναι η μνήμη, και οδηγεί τους δημιουργούς να φτιάχνουν blogs που λειτουργούν ως προσωπικά ημερολόγια για την δική τους προσωπική ικανοποίηση. Μία δεύτερη κατηγορία δημιουργών έχει ως κίνητρο τη σύνδεση με άλλους, κυρίως με άτομα που ήδη γνωρίζουν, και το μοίρασμα εμπειριών (Callahan et al., 2018). Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν δημιουργοί που έχουν ως στόχο να εμπνεύσουν άλλους και απολαμβάνουν να μοιράζονται τις απόψεις και τις ιδέες τους. Στην κατηγορία αυτή είναι πολύ έντονη η αίσθηση του σκοπού, χωρίς όμως να περιλαμβάνεται σε αυτόν η δημιουργία σχέσεων, αλλά κυρίως η μεταφορά ιδεών. Το σημαντικό για αυτήν την ομάδα είναι το ίδιο το περιεχόμενο και επιθυμούν τη δημιουργία εμπιστοσύνης με τους αναγνώστες τους (Callahan et al., 2018). Σύμφωνα με έρευνες οι άνθρωποι που επιλέγουν να δημιουργούν blogs είναι συνήθως ανοιχτοί σε νέες εμπειρίες, δημιουργικοί και συναισθηματικά εκφραστικοί (Guadagno et al., 2008).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα blogs προσφέρουν πολλαπλά οφέλη τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευόμενους. Δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να δημιουργούν τα δικά τους ιστολόγια, να μοιράζονται απόψεις και να συζητούν θέματα, επιλέγοντας ποιοι θα συμμετέχουν (Albert, 2015). Μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, καθώς δίνει την δυνατότητα για επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και παράλληλα αναπτύσσει τις δεξιότητες των μαθητών (Boltivets et al., 2018).

3.2 Πλατφόρμες κοινής χρήσης πολυμέσων: YouTube, Instagram, και TikTok

Οι πλατφόρμες κοινής χρήσης πολυμέσων, όπως το YouTube, το Instagram, το TikTok κ.ά., έχουν φέρει επανάσταση στην πρόσβαση των χρηστών σε περιεχόμενο πολυμέσων όπως εικόνα, βίντεο και μουσική στο διαδίκτυο. Ταυτόχρονα, οι περισσότερες

από αυτές παρέχουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης του κοινού με το περιεχόμενο με διάφορους τρόπους, όπως τον διαμοιρασμό, τον σχολιασμό, την προσθήκη ετικέτας και το μου αρέσει (Karthik, 2017).

Το YouTube είναι η πιο δημοφιλής πλατφόρμα διαμοιρασμού βίντεο στον κόσμο. (<https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>). Το περιεχόμενό της ποικίλει και απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα κοινού, σε διάφορες γλώσσες και πεδία. Η πλατφόρμα δημιουργήθηκε το 2005, εξελίχθηκε ραγδαία, και σύμφωνα με στατιστικές μέχρι το 2023 ανεβαίνουν στην πλατφόρμα πάνω από 500 ώρες νέων βίντεο κάθε λεπτό. Πρόκειται για τη δεύτερη σε επισκέψεις πλατφόρμα μετά τη Google, και φαίνεται πως το 92% των χρηστών της τη χρησιμοποιούν για να αντλήσουν πληροφορίες και γνώσεις (<https://www.notta.ai/en/blog/youtube-statistics>).

Αρκετές μελέτες έχουν ασχοληθεί με τα οφέλη, αλλά και τις προκλήσεις της χρήσης του YouTube ως εργαλείου στην εκπαίδευση. Η εύκολη πρόσβαση και η ευελιξία του μέσου φαίνεται να οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Wilson, 2015). Ταυτόχρονα, η χρήση στοχευμένου υλικού ενισχύει την διδασκαλία, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών και το βάθος κατανόησης του αντικειμένου (Buzzetto-More, 2014). Μάλιστα, σε ηλικίες δημοτικού η χρήση του φαίνεται να δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα προσφέροντας έτσι θετικό αντίκτυπο στη διαδικασία μάθησης (Anastasya et al., 2022). Παρ' όλα αυτά, οι χρήστες συχνά έρχονται αντιμέτωποι με κακής ποιότητας υλικό, τόσο όσον αφορά το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, όπως μη κατανοητές, βαρετές διαλέξεις, όσο και την ποιότητα του βίντεο. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες για τη χρήση του YouTube στην εκπαίδευση είναι οι υπερβολικές διαφημίσεις καθώς και ο εκφοβισμός και το χαμηλό επίπεδο που συχνά παρατηρούνται στα σχόλια (Cihangir & Çoklar, 2021). Έρευνα σχετικά με τις συνήθειες καθηγητών μουσικής στο διαδίκτυο ανέδειξε πως δεν συνηθίζουν να ακολουθούν περιεχόμενο μουσικής και βίντεο στο YouTube, ενώ μοιράζονται τέτοιου είδους περιεχόμενο, γεγονός που πιθανόν σχετίζεται με την προτίμησή τους στο να επιλέγουν συνειδητά το περιεχόμενο που θα ακολουθήσουν (Hakan Okay, 2017).

Το Instagram είναι μια εφαρμογή κοινής χρήσης φωτογραφιών, βίντεο και μηνυμάτων που «δεσμεύεται να προωθήσει μια ασφαλή και υποστηρικτική κοινότητα για όλους» (<https://about.instagram.com>). Δημιουργήθηκε το 2010 ως μια δωρεάν εφαρμογή του iPhone για κοινή χρήση εικόνων μεταξύ φίλων. Πολύ σύντομα η εφαρμογή τράβηξε την προσοχή της Facebook Inc. η οποία και την εξαγόρασε. Η εφαρμογή με το πέρασμα των χρόνων μετασχηματίστηκε και εξελίχθηκε σε ένα μέσο με βάση το βίντεο (Mosseri,

2021). Σύμφωνα με στατιστικές οι χρήστες μοιράζονται πάνω από 95 εκατομμύρια φωτογραφίες και βίντεο την ημέρα (Lister, 2024). Πρόκειται για μία πολύπλευρη εφαρμογή με πολύ μεγάλο εύρος χρήσεων τόσο για προσωπικούς όσο και για επαγγελματικούς σκοπούς. Η προσωπική χρήση του Instagram αφορά συνήθως την αυτοπαρουσίαση, την απόλαυση, την αίσθηση συλλογικότητας και την οικοδόμηση νέων σχέσεων, ενώ επηρεάζεται συχνά από παράγοντες όπως οι ανησυχίες για το προσωπικό απόρρητο και άλλους πιθανούς κινδύνους (Kusyanti et al., 2019). Στον επαγγελματικό τομέα το Instagram αποτελεί ένα ιδανικό εργαλείο για την σύνδεση του κοινού με τους επαγγελματίες του μάρκετινγκ (Sehgal, 2024). Επίσης χρησιμοποιείται συχνά από ελεύθερους επαγγελματίες με στόχο να κερδίσουν αναγνωρισιμότητα και θέσεις εργασίας (Drula, 2020). Στον τομέα της εκπαίδευσης το Instagram φαίνεται να έχει δυνατότητες ενίσχυσης της δέσμευσης και της μάθησης των μαθητών (Stojanović et al., 2019) με διάφορους τρόπους, όπως την περαιτέρω επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές (Santos & Rudnik, 2022).

Το TikTok εμφανίστηκε τον Σεπτέμβριο του 2016 ως Douyin στην αγορά της Κίνας και το 2017 παρουσιάστηκε ως TikTok στον υπόλοιπο κόσμο. Η δημοτικότητά του εξελίχθηκε ραγδαία, ξεπερνώντας το 2020 σε λήψεις, εφαρμογές όπως το WhatsApp και το Facebook. Η δημοφιλία του αυξάνεται ιδιαίτερα σε νέους, εφήβους και παιδιά ηλικίας 10-12 ετών, αν και επίσημα δεν επιτρέπεται να έχουν λογαριασμό (Cervi, 2021). Σύμφωνα με έρευνες οι νέοι όπως η γενιά Z, που χαρακτηρίζει άτομα γεννημένα από το 1996 έως το 2010 και είναι η πρώτη γενιά που δεν γνώρισε ποτέ τον κόσμο χωρίς διαδίκτυο, έχουν πιο ανεπτυγμένο το τμήμα του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνο για την οπτική ικανότητα. Ως εκ τούτου, τα άτομα αυτά μπορούν και μαθαίνουν καλύτερα μέσω οπτικών ερεθισμάτων, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται ότι έχουν μικρότερο εύρος προσοχής (Rothman, 2016). Το νέο αυτό μέσο επιτρέπει τον διαμοιρασμό μικρής διάρκειας βίντεο, 3-15 δευτερολέπτων. Ταυτόχρονα, εξατομικεύει τη ροή κάθε χρήστη με την χρήση τεχνητής νοημοσύνης βασισμένης στα ενδιαφέροντά του και όχι στις συνδέσεις με άλλους, όπως συμβαίνει με άλλα μέσα (Cervi, 2021). Οι λόγοι που κάποιος χρησιμοποιεί το TikTok κυμαίνονται ανάμεσα στην αίσθηση αυθεντικότητας που αποπνέει, την ενίσχυση της διάθεσης και του αισθήματος του ανήκειν, αφού φαίνεται πως η πλατφόρμα προωθεί κυρίως κοινά σημεία με τα οποία μπορούν όλοι να σχετιστούν, χωρίς να δίνει βήμα σε χρήστες που προσπαθούν να ξεχωρίσουν (Hutchinson, 2021). Με μία περιήγηση στην πλατφόρμα ο χρήστης μπορεί να βρει οποιοδήποτε είδος βίντεο τον ενδιαφέρει, από διασκεδαστικά βιντεάκια μέχρι βίντεο ανταλλαγής γνώσεων βασισμένων σε προσωπικές εμπειρίες, έως και

επιστημονικές διαλέξεις. Τα βίντεο μικρής διάρκειας αποτελούν πλέον μια δημοφιλή μορφή εκμάθησης, αναδιαμορφώνοντας την εμπειρία σε οπτικά και κοινωνικά ελκυστική (Jung & Zhou, 2019). Σύμφωνα με τους Khlaif και Salha (2021), το TikTok μπορεί να αποτελέσει ένα πιθανό εκπαιδευτικό εργαλείο για την παροχή μαθησιακού περιεχομένου υψηλού επιπέδου, βασισμένου στις αρχές μεθόδων όπως η νανο-μάθηση¹ και η μικρο-μάθηση.²

Βέβαια, το Instagram και το TikTok είναι εφαρμογές που χρησιμοποιούνται κυρίως μέσω έξυπνων συσκευών, όπως κινητά τηλέφωνα και τάμπλετς. Στην Ελλάδα η χρήση συσκευών που διαθέτουν συστήματα επεξεργασίας ήχου και εικόνας απαγορεύεται στο σχολικό πλαίσιο (Εγκύκλιος Φ.25/103373/Δ1/22-6-2018), επομένως δεν προτιμώνται τέτοιου είδους εφαρμογές για επικοινωνία με τους μαθητές.

3.3 Ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης: το Facebook

Οι Boyd και Ellison (2007) όρισαν τους ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης ως υπηρεσίες που βασίζονται στον ιστό και επιτρέπουν στα άτομα

- να δημιουργούν ένα δημόσιο ή ημιδημόσιο προφίλ μέσα σε ένα περιορισμένο σύστημα,
- να καταρτίζουν μια λίστα άλλων χρηστών με τους οποίους δημιουργούν σύνδεση
- να βλέπουν και να διατρέχουν τη λίστα επαφών τους αλλά και άλλους εντός του συστήματος (σελ. 211).

Το Facebook πρόκειται για την πιο δημοφιλή πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης παγκοσμίως με πάνω από 3 δισεκατομμύρια ενεργούς χρήστες μηνιαίως (<https://www.statista.com/topics/751/facebook/#topicOverview>). Είναι μία πλατφόρμα που υπόσχεται μοναδική, εξατομικευμένη εμπειρία σε κάθε χρήστη, αφού συλλέγει πληροφορίες από τις συνδέσεις και τις προτιμήσεις του και προχωρά στις ανάλογες προτάσεις σε φίλους, ομάδες, εκδηλώσεις, σελίδες και διαφημίσεις. Επίσης, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα προϊόντα της εταιρίας Meta στην οποία ανήκει (Instagram, Messenger κ.ά.), παρέχει πολλούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, όπως την κοινοποίηση ενημέρωσης κατάστασης, βίντεο, ιστοριών και φωτογραφιών, την αποστολή άμεσων μηνυμάτων είτε δημόσια είτε

¹ Η νανο-μάθηση βασίζεται στη διαίρεση του περιεχομένου σε μικρά τμήματα που μπορούν να οργανωθούν και να προβληθούν σε εξαιρετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Περιλαμβάνει, για παράδειγμα, μικρά αποσπάσματα ήχου, βίντεο ή γραφικού περιεχομένου (Khlaif & Salha, 2021).

² Η μικρο-μάθηση περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμες μαθησιακές δραστηριότητες που μοιράζονται σε μικρότερες ενότητες για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου (Khlaif & Salha, 2021).

ιδιωτικά, τη διενέργεια φωνητικών κλήσεων ή βιντεοκλήσεων, και τη δημιουργία εκδηλώσεων και ομάδων (<https://www.facebook.com/terms.php>).

Σύμφωνα με έρευνες, η χρήση του Facebook φαίνεται να καθορίζεται κυρίως από 2 παράγοντες: την ανάγκη του ανήκειν και την ανάγκη για αυτοπαρουσίαση. Αυτές οι ανάγκες σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως το πολιτισμικό υπόβαθρο, τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, αλλά και στοιχεία της προσωπικότητας, όπως η εσωστρέφεια, η εξωστρέφεια, η συστολή, ο ναρκισσισμός ο νευρωτισμός και η αυτοεκτίμηση, διαμορφώνουν το προφίλ χρήστη της πλατφόρμας (Nadkarni & Hofmann, 2012). Αν και έχουν αναφερθεί κάποιες θετικές επιδράσεις από την χρήση του Facebook (Verduyn et al., 2021), η εισβολή του στην καθημερινή ζωή έχει επηρεάσει με ποικίλους τρόπους την ψυχική ευεξία. Η χρήση του έχει συσχετιστεί με πολλές αρνητικές επιπτώσεις όπως προβλήματα ύπνου, άγχος, στρες, κατάθλιψη, διατροφικές διαταραχές, αίσθημα μοναξιάς κ.ά. (Stangl et al., 2023)

Όσον αφορά την εκπαίδευση, το Facebook χρησιμοποιείται ευρέως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελώντας ένα χρήσιμο εργαλείο επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών ανάμεσα στους σπουδαστές (Chiroma et al., 2017). Ταυτόχρονα, φαίνεται να μπορεί να λειτουργήσει και ως διδακτικό εργαλείο που προάγει την μαθησιακή διαδικασία (Voivonta & Avraamidou, 2018· Çakiroğlu et al., 2020) και επεκτείνει τα όρια της μάθησης έξω από την σχολική τάξη (Μιχαηλίδης, 2017· Cunha et al., 2016).

4. Το φαινόμενο της διαδικτυακής δημιουργίας

4.1 Δημιουργία διαδικτυακού περιεχομένου

Με τον όρο δημιουργία διαδικτυακού περιεχομένου εννοούμε όλα αυτά τα ψηφιακά προϊόντα που μπορεί να παράξει ένας χρήστης του διαδικτύου με στόχο την ανάρτησή τους σε κάποιον ιστότοπο. Οτιδήποτε υπάρχει σε έναν ιστότοπο θεωρείται περιεχόμενο, όπως γραπτό κείμενο, σχέδια, φωτογραφίες, βίντεο και αρχεία ήχου (Rouse, 2024). Η ραγδαία εξέλιξη του διαδικτύου και η ευρεία πλέον χρήση του, έχει πάρει τη δημιουργία περιεχομένου από τους επαγγελματίες και έχει καταφέρει να την φέρει κοντά στον απλό πολίτη, να ρίξει το κόστος της και τον χρόνο παραγωγής. Έχει δημιουργηθεί έτσι ένας νέος τρόπος διανομής ειδήσεων, απόψεων, πληροφορίας και ψυχαγωγίας με την παραγωγή «προσωπικών δημοσιεύσεων», όπως ιστολογίων, προσωπικών ιστοσελίδων και δημοσιεύσεων σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, δίνοντας στους απλούς ανθρώπους την δυνατότητα να προσεγγίσουν μεγάλο κοινό (Blank, 2013). Ένας αναθεωρημένος ορισμός για τη δημιουργία περιεχομένου από τους χρήστες αναφέρει ότι,

το περιεχόμενο που δημιουργείται από τον χρήστη είναι κάθε είδους κείμενο, δεδομένα ή ενέργεια που εκτελείται από χρήστες ψηφιακών συστημάτων στο διαδίκτυο, δημοσιεύεται και διαδίδεται από τον ίδιο τον χρήστη μέσω ανεξάρτητων καναλιών και έχει εκφραστικό ή επικοινωνιακό αποτέλεσμα είτε μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με άλλες συνεισφορές από τις ίδιες ή άλλες πηγές (Santos, 2022 σ. 108).

Επίσης, η Livingstone (2004, σ. 11) τη χαρακτήρισε ως «ζωτικής σημασίας για τη δημοκρατική ατζέντα» καθώς μετατρέπει τους χρήστες από απλούς καταναλωτές σε πολίτες. Η διαδικτυακή δημιουργία περιεχομένου και τα προϊόντα της, αφορούν τον οποιοδήποτε έχει την δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, και όχι μόνο το διαδικτυακό κοινωνικό δίκτυο του δημιουργού (Schradie, 2011). Πρόκειται για διαδικασία που απαιτεί χρόνο, ενέργεια και ευρεία γκάμα δεξιοτήτων όπως η πειστική παραγωγή λόγου, η ικανότητα δημιουργίας βίντεο και φωτογραφίας, μουσικής και άλλων ηχητικών αρχείων (Blank, 2013).

Στην βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές προσπάθειες κατηγοριοποίησης της διαδικτυακής δημιουργίας καθώς παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η κατηγοριοποίηση του Blank (2013), ο οποίος διαχωρίζει τη δημιουργία περιεχομένου σε τρεις τύπους:

- (α) το ειδικό περιεχόμενο που αφορά δημιουργίες όπως την διατήρηση προσωπικού ιστοτόπου, την σύνταξη ιστολογίου και την δημοσίευση κειμένων, ιστοριών και άλλων δημιουργικών εργασιών, δραστηριότητα που απαιτεί κάποιο επίπεδο τεχνικής κατάρτισης, ρητορικές ικανότητες και σημαντική προσωπική δέσμευση,
- (β) το κοινωνικό και ψυχαγωγικό περιεχόμενο που περιλαμβάνει την επίσκεψη σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τη δημοσίευση φωτογραφιών, αρχείων βίντεο και μουσικής με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και ψυχαγωγίας, και
- (γ) το πολιτικό περιεχόμενο που αφορά την αποστολή email και μηνυμάτων με πολιτικό ή κοινωνικό περιεχόμενο, και τον σχολιασμό κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων σε ιστότοπους και σελίδες συζητήσεων.

Η παραγωγή διαδικτυακού περιεχομένου πρόκειται για μία γνωστική, νοοτροπική και κοινωνική διαδικασία που προϋποθέτει αλλαγή στις πεποιθήσεις του ατόμου γύρω από τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο, ενώ ταυτόχρονα, απαιτεί διανοητικές, αναλυτικές, συμπερασματικές και δημιουργικές ικανότητες, στοιχεία που διαμορφώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν ή να μην τολμούν όλοι να προχωρήσουν στη δημιουργία διαδικτυακού

περιεχομένου (Seraji et al., 2023). Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει θετικά τη δημιουργία και των τριών τύπων περιεχομένου είναι η διαδικτυακή αυτοαποτελεσματικότητα, οι αντιλήψεις δηλαδή των ατόμων σχετικά με την δική τους ικανότητα να επιτελούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, χαρακτηριστικό που παρατηρείται πιο έντονο στους άνδρες και φαίνεται να μειώνεται με την ηλικία και να αυξάνεται με την εκπαίδευση. Άλλοι παράγοντες επιρροής της διαδικτυακής δημιουργίας είναι τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά και η ανησυχία για το απόρρητο (Hofmann et al., 2015).

4.2 Δημιουργία διαδικτυακού περιεχομένου ή διαδικτυακή συμμετοχή;

Η έννοια της διαδικτυακής συμμετοχής στην βιβλιογραφία παραμένει αρκετά ασαφής, καθώς φαίνεται να περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές δραστηριότητες του διαδικτύου. Σε κάποιες περιπτώσεις αντιμετωπίζεται ως συνώνυμη της δημιουργίας διαδικτυακού περιεχομένου, ενώ σε άλλες θεωρείται πως η δημιουργία περιεχομένου εμπεριέχεται στην διαδικτυακή συμμετοχή (Hofmann et al., 2015). Σε μία προσπάθεια δημιουργίας ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού του όρου, οι Lutz et al. (2014) πρότειναν μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση τον εξής ορισμό: «Η διαδικτυακή συμμετοχή είναι η δημιουργία και η κοινή χρήση περιεχομένου στο διαδίκτυο που απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο κοινό και καθοδηγείται από έναν κοινωνικό σκοπό» (σ. 2). Ο ορισμός αυτός διαχωρίζει σαφώς τη διαδικτυακή συμμετοχή από την απλή κατανάλωση και την άσκοπη περιήγηση στον ιστό, ενώ εμπεριέχει και τρεις πολύ σημαντικές διαστάσεις για την έννοια της διαδικτυακής συμμετοχής:

- τη διάσταση της δημιουργίας, που αφορά τη δημιουργία και την κοινή χρήση περιεχομένου στον ιστό,
- την κοινωνική διάσταση που σχετίζεται με τη δημιουργία και την κοινή χρήση περιεχομένου μέσα στα πλαίσια μιας κοινωνικής ομάδας ή κοινότητας και
- την παρακινητική διάσταση που συνδέεται με την επιδίωξη ενός κοινωνικού σκοπού.

Οι διαστάσεις αυτές, αν και δεν συναντώνται στον ίδιο βαθμό σε όλες τις μορφές διαδικτυακής συμμετοχής (Lutz et al., 2014), αποτελούν ταυτόχρονα μέρος ενός μεγαλύτερου πλαισίου «συμμετοχικής κουλτούρας» (Jenkins, 2006, σ. 7) που βγαίνει έξω από τα όρια του ψηφιακού κόσμου. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να περιγραφεί ως ένα πλαίσιο χωρίς εμπόδια στην καλλιτεχνική έκφραση και τη συμμετοχή των πολιτών, υποστηρικτικό απέναντι στη δημιουργία και την κοινή χρήση των προϊόντων της με άλλους, με

καθοδήγηση από τους πιο έμπειρους, και με μέλη που νιώθουν πως η συνεισφορά τους είναι σημαντική και αισθάνονται κάποιο βαθμό σύνδεσης μεταξύ τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν είναι απαραίτητη η συνεισφορά όλων των μελών, αισθάνονται όμως την ελευθερία να συνεισφέρουν όταν είναι έτοιμα, και νιώθουν ότι αυτά που θα συνεισφέρουν θα εκτιμηθούν κατάλληλα (Jenkins, 2006).

Μέσα από αυτήν τη συλλογιστική, η διαδικτυακή συμμετοχή φαίνεται να υπερβαίνει τη δημιουργία περιεχομένου η οποία είναι συχνά μονής κατεύθυνσης και απευθύνεται σε ένα άγνωστο διάσπαρτο κοινό. Αντίθετα η διαδικτυακή συμμετοχή απευθύνεται συνήθως σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, χαρακτηρίζεται από κοινωνική και διαδραστική φύση και έχει ως στόχο να συμμετέχει στον δημόσιο διάλογο και να επηρεάσει με κάποιον τρόπο το κοινωνικό περιβάλλον (Hoffman, 2015).

4.3 Δημιουργία περιεχομένου στην εκπαίδευση

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών του 21^{ου} αιώνα απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς υψηλά επίπεδα κατάρτισης και εμπλοκή σε μια κατάσταση συνεχόμενης μαθησιακής διαδικασίας (Martinez, 2022). Για την επίτευξη αυτού του στόχου πραγματοποιούνται συνεχώς νέα προγράμματα και επιμορφώσεις, σε μία προσπάθεια-αγώνα δρόμου, η εκπαίδευση να μπορέσει να συμπορεύεται με τις εξελίξεις στην κοινωνία (Silva & O'Sullivan, 2023). Δεδομένου πως είναι πρακτικά αδύνατον να αποκτήσει κανείς αυτές τις γνώσεις και τις ικανότητες κατά την διάρκεια των αρχικών σπουδών του, σημαντική και απαραίτητη είναι η καλλιέργεια της γνώσης για το πώς να μαθαίνει (Zaragoza et al., 2021). Σε αυτό το πνεύμα, πολλοί εκπαιδευτικοί, πέρα από τις επίσημες μεθόδους επιμόρφωσης (συνέδρια, σεμινάρια κλπ) επιλέγουν άτυπες μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως τον προβληματισμό και την καθοδήγηση μεταξύ συναδέλφων, τη συμμετοχή σε δίκτυα PLN (Trust, 2012), και τη δημιουργία υλικού (Njenga, 2023).

Η ραγδαία εξέλιξη των ΤΠΕ και η εισβολή του διαδικτύου στην καθημερινότητά μας προσφέρει πλέον νέες ευκαιρίες δημιουργίας και δημοσίευσης περιεχομένου στους κύκλους των εκπαιδευτικών (Seraji et al., 2023). Το είδος διαδικτυακού περιεχομένου που παράγουν ανήκει στον τύπο ειδικού περιεχομένου σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Blank (2013), αφού πρόκειται κυρίως για δημιουργικές εργασίες που αναρτώνται σε προσωπικά ιστολόγια και ιστότοπους, ή ακόμα και σε ειδικά δημιουργημένους για αυτόν τον σκοπό λογαριασμούς σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή στη δημιουργία διαδικτυακού περιεχομένου, ο εκπαιδευτικός εμβαθύνει

καλύτερα στην κατανόηση του θέματος, ενώ ταυτόχρονα βοηθάει τους συναδέλφους και τους μαθητές του να το κατανοήσουν, μοιράζεται τις σκέψεις και τις ιδέες του, δημιουργεί δίκτυα και συνδέσεις με άλλους δασκάλους και αναπτύσσει την σκέψη του (Aghayi & Christison, 2023). Σύμφωνα με έρευνες, η δημιουργία περιεχομένου απαιτεί αυξημένα επίπεδα αυτοπεποίθησης και όταν επιτευχθεί προκαλεί αισθήματα παιδαγωγικά ικανού και καινοτόμου ανθρώπου. Τα αισθήματα αυτά ενισχύονται με τα θετικά σχόλια των ακολούθων (Kelly & Antonio, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη δημιουργία και τον διαμοιρασμό υλικού από εκπαιδευτικούς είναι η προσωπική τους επαγγελματική εξέλιξη και μάθηση. Μέσα από τη διαδικασία τους δίνεται η δυνατότητα να αναλογίζονται τις γνώσεις τους ενώ ταυτόχρονα επωφελούνται από την ανατροφοδότηση των συναδέλφων τους, με αποτέλεσμα να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο (Seraji et al., 2023). Παράλληλα, τους ενδιαφέρει η συμμετοχή στην κοινότητα, η προσφορά και η διάδοση νέων γνώσεων, ο διαμοιρασμός υλικού καθώς και η επαγγελματική εξέλιξη των συναδέλφων τους. Οι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται από αυτό το κίνητρο για τη δημιουργία περιεχομένου παρουσιάζουν συνήθως ισχυρή προσωπική δέσμευση απέναντι στην κοινότητα, ηγούνται και ανταποκρίνονται στις ανάγκες που προκύπτουν, καθώς και στοχεύουν εν τέλει στην ανάπτυξη του ίδιου του επαγγέλματος (Prestridge, 2019). Μέσω της παραγωγής και της διάδοσης περιεχομένου δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνδεθούν με άλλους χρήστες, ώστε να διερευνήσουν τις απόψεις, τις ιδέες τους και τα προβλήματα που τους απασχολούν. Αντλούν με αυτόν τον τρόπο έμπνευση για τη δημιουργία του υλικού τους και αξιολογούν τις υπάρχουσες ανάγκες (Seraji et al., 2023), ενώ παράλληλα τους δίνεται η ευκαιρία να διαμορφώσουν τις πρακτικές των συναδέλφων τους, να προκαλέσουν προβληματισμό και να αναπτύξουν νέες αντιλήψεις (Kelly & Antonio, 2016).

Ένας διαφορετικός λόγος για τη δημιουργία διαδικτυακού περιεχομένου από εκπαιδευτικούς είναι το κέρδος. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται επιχειρηματικά μέσα από διάφορες πλατφόρμες και προσπαθούν να δημιουργούν ελκυστικό περιεχόμενο ώστε να προσελκύσουν κοινό που θα ενδιαφέρεται να πληρώσει για να το αποκτήσει (Seraji et al., 2023). Το όλο και αυξανόμενο επιχειρηματικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών μπορεί να εκληφθεί και ως απάντηση στην μεταβαλλόμενη, αβέβαιη και με αυξημένες απαιτήσεις επαγγελματική πραγματικότητα που βιώνουν (Ho et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να κατέχουν υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων και επιμονή στη δημιουργία υλικού, ενώ συχνά προσφέρουν συνεχή

υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που θα επιλέξουν την προσέγγισή τους. Επενδύουν πολύ χρόνο στη δημιουργία του εκπαιδευτικού τους υλικού και βλέπουν τους εαυτούς τους ως σκληρά εργαζόμενους, δημιουργικούς και οργανωμένους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, φαίνεται να επιθυμούν να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους να είναι καλοί και αποτελεσματικοί στη δουλειά τους και να αισθάνονται επιτυχημένοι (Shelton & Archambault, 2019).

4.4 Οι εκπαιδευτικοί ως influencers

Καθώς η άνοδος του διαδικτύου έδωσε τη δυνατότητα στους χρήστες να δημιουργούν και να μοιράζονται δικό τους περιεχόμενο, μία μερίδα χρηστών μέσα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης προσπάθησαν να κερδίσουν προσοχή, να προσελκύσουν κοινό και να αποκτήσουν φήμη αποκαλύπτοντας πτυχές της προσωπικής τους ζωής και δίνοντας έμφαση στην αυθεντικότητά τους (Carpenter et al., 2022). Προέκυψε έτσι η έννοια των μικρο-διασημοτήτων, δηλαδή καθημερινών ανθρώπων που μέσα από στρατηγικές αυτοπαρουσίασης και αλληλεπίδρασης με το κοινό τους κατάφεραν να κερδίσουν αναγνωρισιμότητα στο διαδίκτυο.

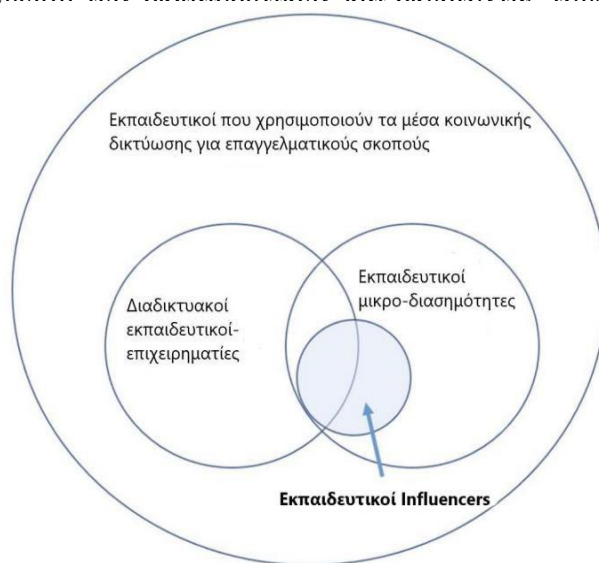
Μέσα από τις μικρο-διασημότητες εμφανίστηκε και το φαινόμενο των influencers, καθώς κάποιοι από αυτούς επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τρόπο έτσι, ώστε να έχουν κέρδος. Η άνοδος του φαινομένου σχετίζεται άμεσα με την ευρεία χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη σύγχρονη πραγματικότητα (Carpenter et al., 2022). Πρόκειται λοιπόν για καθημερινούς, απλούς χρήστες του διαδικτύου που συγκεντρώνουν μεγάλους αριθμούς ακολούθων σε ιστολόγια και ιστότοπους μέσων κοινωνικής δικτύωσης προβάλλοντας με διάφορα μέσα (κείμενο, φωτογραφία, βίντεο) πτυχές της προσωπικής τους ζωής, ενσωματώνοντας ταυτόχρονα διαφημίσεις στις αναρτήσεις τους (Abidin, 2015). Διαδραματίζουν με αυτόν τον τρόπο έναν ρόλο μεσάζοντα ανάμεσα στον διαφημιστή και τον πελάτη (van Driel & Dumitrica, 2021).

Ένας βασικός λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι ότι οι influencers μπορούν και έχουν αντίκτυπο σε δύσκολα προσβάσιμο κοινό, όπως π.χ. εφήβους και νεαρούς ενήλικες καταναλωτές ή ομάδες ειδικών συμφερόντων (Enke & Borchers, 2019). Με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη σύγκλιση των influencers με τη βιομηχανία του μάρκετινγκ και της διαφήμισης, γεγονός που διαμορφώνει την παραγωγή περιεχομένου και την σχέση τους με οπαδούς τους και επηρεάζει την φαινομενική αυθεντικότητα και αξιοπιστία τους (van Driel & Dumitrica, 2021).

Στην εκπαίδευση, τα πλαίσια, τα προϊόντα και οι διαδικασίες διαφέρουν

ουσιαστικά από τα πλαίσια που γέννησαν τα φαινόμενα των μικρο-διασημοτήτων και των influencers. Άλλη μία ιδιαιτερότητα του τομέα είναι η υψηλή σημασία των διαπιστευτηρίων, της ακρίβειας, της τεχνογνωσίας και της έγκυρης γνώσης (Carpenter et al., 2022). Παρόλα αυτά, λόγω της όλο και αυξανόμενης χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από εκπαιδευτικούς για λόγους που σχετίζονται με το επάγγελμά τους (Greenhow & Galvin, 2020), ο όρος έχει εμφανιστεί και στην παιδεία (Carpenter et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί influencers μπορούν να οριστούν ως «άτομα που χρησιμοποιούν πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης για να αποκτήσουν μεγάλο κοινό ακολούθων εκπαιδευτικών και να έχουν κέρδος από αυτήν την προσοχή. Το κέρδος έρχεται με διάφορους τρόπους, όπως με την προώθηση προϊόντων, υπηρεσιών, φιλοσοφιών ή πρακτικών που σχετίζονται με την εκπαίδευση» (Carpenter et al., 2022, σ. 1). Πρόκειται δηλαδή για άτομα που απολαμβάνουν αναγνωρισιμότητα μικρο-διασημότητας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προωθώντας προϊόντα, φιλοσοφίες και πρακτικές και παίζουν σημαντικό ρόλο στα επαγγελματικά δίκτυα μάθησής τους μοιράζοντας πόρους, διευκολύνοντας τη δικτύωση των εκπαιδευτικών και εκθέτοντας τους δασκάλους σε νέες ιδέες.



Εικόνα 2: Η θέση των εκπαιδευτικών Influencers μεταξύ των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Μετάφραση και προσαρμογή από Carpenter et al., 2022.

Το περιεχόμενο που παράγουν οι εκπαιδευτικοί Influencers ανήκει κυρίως σε τέσσερις κατηγορίες: διαφημιστικό περιεχόμενο, παρακινητικό περιεχόμενο, προσκλήσεις για δέσμευση και υποστήριξη προσεγγίσεων για την τάξη (Shelton et al., 2020). Μέσα από αυτό το περιεχόμενο προωθούν τους εαυτούς τους, άλλους influencers και προϊόντα, πολλές φορές ταυτόχρονα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αναδεικνύουν σημαντικά

κοινωνικά ζητήματα (Carpenter et al., 2022). Δυστυχώς λόγω της έλλειψης οποιουδήποτε ελέγχου οι influencers υπάρχει πιθανότητα να προωθούν προϊόντα και πρακτικές αμφίβολου επιπέδου χάριν του κέρδους και της αυτοπροβολής (Shelton et al., 2020). Παράλληλα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί Influencers δυσκολεύονται να διαχειριστούν τους πολλαπλούς ρόλους που προκύπτουν από αυτήν τη διαδικασία, όπως το να λειτουργούν ως επηρεαστές-ηγέτες της εκπαίδευσης, να αναζητούν ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης και να προωθούν προϊόντα, κάτι που οδηγεί στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού των πτυχών της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας (Carpenter et al., 2022).

Τέλος, αν και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών Influencers δεν είναι αμιγώς επιχειρηματικά, η επιθυμία για οικονομικό όφελος και η ανάγκη για αυτοπροβολή θέτει υπό αμφισβήτηση το αν η μάθηση και η ευημερία των μαθητών είναι προτεραιότητά τους. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν υψηλές κριτικές ικανότητες ώστε να μπορούν να επιλέγουν τους Influencers που θα ακολουθούν ανάλογα με τις ανάγκες τους, χωρίς να χάνουν άσκοπα τον χρόνο τους (Shelton et al., 2020) και να εκτίθενται σε αμφίβολης ποιότητας υλικό και πρακτικές που μπορεί να είναι από ανεπαρκή έως επιβλαβή (Carpenter et al., 2022). Παρόλα αυτά, οι Influencers της εκπαίδευσης μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς και όπως αναφέρουν οι Shelton et al. (2020, σ. 548) «μπορεί να είναι μία ακτίνα θετικότητας για εκπαιδευτικούς που υποφέρουν από χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, ακόμα και αν τα κίνητρά τους είναι βαθιά μπερδεμένα με την προώθηση και τον καταναλωτισμό».

Συμπερασματικά, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και τα κίνητρα για τη δημιουργία περιεχομένου από εκπαιδευτικούς στο διαδίκτυο ταυτίζονται. Άλλωστε, η δημιουργία περιεχομένου και η διαδικτυακή συμμετοχή αποτελούν εκφάνσεις της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η αυτοεπιμόρφωση, η σύνδεση με τους συναδέλφους, αλλά και πιθανά επιχειρηματικά κίνητρα είναι το απόσταγμα των λόγων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην διαδικτυακή παρουσία.

B' μέρος: Ερευνητική εργασία

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις συνθήκες οι οποίες ωθούν μία μερίδα εκπαιδευτικών στη διαδικτυακή δημιουργία, τον ελεύθερο διαμοιρασμό της δουλειάς τους με την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι ίδιοι αυτήν τη διαδικασία. Η παρουσίαση και ο διαμοιρασμός του εκπαιδευτικού υλικού στο διαδίκτυο γίνεται με πολλά διαφορετικά μέσα, όπως τη διατήρηση προσωπικών blog ή δημοσιεύσεις σε ιστότοπους κοινωνικών δικτύων (Facebook) και πλατφόρμες διαμοιρασμού πολυμέσων (YouTube, Instagram, TikTok κλπ.). Μέσα από τον συνδυασμό βιβλιογραφικής επισκόπησης και διερεύνησης της διαδικτυακής παραγωγής στο αντικείμενο της μουσικής εκπαίδευσης δημοτικού στην Ελλάδα, διαμορφώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τόσο στην προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών μουσικής όσο και στα κίνητρά τους για την διατήρηση ιστοτόπων διαμοιρασμού εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα στην εργασία επιδιώκεται να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

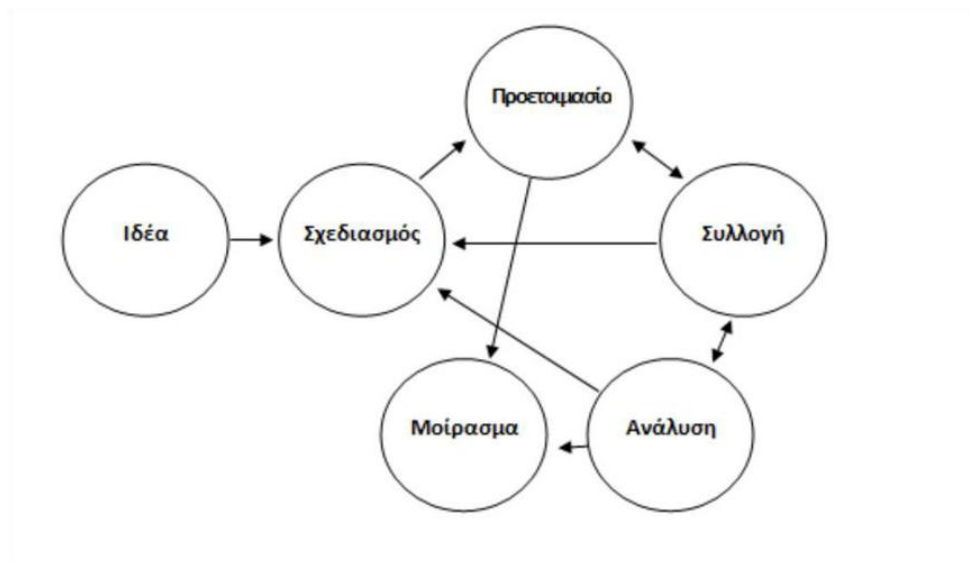
- Πώς περιγράφει την υποκειμενική του εμπειρία ο εκπαιδευτικός μουσικής που δημιουργεί και διαμοιράζεται διαδικτυακά εκπαιδευτικό υλικό;
- Ποια είναι τα κίνητρα για τη δημιουργία περιεχομένου στο διαδίκτυο και τον ελεύθερο διαμοιρασμό του για το μάθημα της μουσικής;

5.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Για την παρούσα ερευνητική εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία ως μια προσέγγιση που επιθυμεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει σε βάθος την κοινωνική πραγματικότητα, μελετώντας τα φαινόμενα μέσα από την οπτική των δρώντων υποκειμένων (Τσιώλης, 2014). Πρόκειται για μία μέθοδο που εξυπηρετεί την παρούσα έρευνα καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση της ιδιαιτερότητας του φαινομένου της διαδικτυακής δημιουργίας περιεχομένου από εκπαιδευτικούς και δίνει την δυνατότητα για μία εις βάθος, λεπτομερή μελέτη του. Ταυτόχρονα, παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης των πτυχών του υπό μελέτη φαινομένου μέσα από μια ολιστική προσέγγισή του και δίνει χώρο στην ερευνήτρια να εκφράσει περιγραφικά την εμπειρία των εκπαιδευτικών (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Επίσης, είναι μία ευέλικτη μέθοδος που επιτρέπει την

αλλαγή εστίασης μέσα στην έρευνα, αναγνωρίζει την υποκειμενική ματιά και αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα των νοημάτων, αλλά και των εμπειριών των ανθρώπων (Braun & Clarke, 2013).

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα ακολουθεί σχεδιασμό συλλογικής μελέτης περίπτωσης. Η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει το υποκειμενικό βίωμα εκπαιδευτικών μουσικής, του οποίου τις πτυχές μπορεί να αναδείξει η στρατηγική σχεδίαση της μελέτης περίπτωσης. Αυτό το είδος προσέγγισης προσφέρεται για έρευνα σε περιβάλλοντα στα οποία είναι πιθανό να υπάρχει σημαντική εμπλοκή φαινομένου και πλαισίου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρούνται αρκετά ασαφή όρια ανάμεσα στις έννοιες της δημιουργίας περιεχομένου, της διαδικτυακής συμμετοχής, και γενικότερα της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Επιπλέον, παρατηρείται και εμπλοκή στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με την καθημερινή ενασχόληση και χρήση του διαδικτύου από τους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα περίπτωση αυτός ο ερευνητικός σχεδιασμός έδωσε τη δυνατότητα της οριοθέτησης κατά την σχεδίαση και ευελιξία εστίασης στον ορισμό του φαινομένου (Barret, 2020). Ταυτόχρονα, η συλλογική μελέτη περίπτωσης εξυπηρέτησε στη διερεύνηση περισσότερων οπτικών του φαινομένου, γεγονός που πέρα από την κατανόηση των παραλλαγών του πλαισίου, βοήθησε και στην εγκυρότητα της έρευνας (Mills et al., 2017). Για τη διενέργεια της έρευνας αξιοποιήθηκαν τα στάδια σχεδιασμού που προτείνει ο Yin (2018) όπως φαίνεται στο σχήμα:



Εικόνα 3: Τα στάδια σχεδιασμού. Μετάφραση και προσαρμογή από Yin (2018)

Η διαδικασία αυτή επιτρέπει συνεχή αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό, καθώς και εξατομικευμένη προσέγγιση. Οι συνεντεύξεις προγραμματίστηκαν και πραγματοποιήθηκαν μέσα σε διάστημα δύο μηνών και με χρονική απόσταση μεταξύ τους, ώστε να επιτρέπεται η ανάλυση κάθε μίας πριν την πραγματοποίηση της επόμενης.

5.3 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία αφορά την επιλογή του δείγματος που μπορεί να βοηθήσει την ερευνήτρια στην κατανόηση του προς διερεύνηση φαινομένου μέσω της συλλογής πληροφοριών. Σύμφωνα με ερευνητές που πραγματοποιούν ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, το δείγμα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια για την διασφάλιση της συνάφειας και της προσωπικής σημασίας κάθε συμμετέχοντα. Ο αριθμός θα πρέπει να κυμαίνεται από τρεις έως δέκα συμμετέχοντες, ενώ δεν αποκλείεται και η επιλογή ενός μόνο συμμετέχοντα (Noon, 2018). Για την επιλογή των συμμετεχόντων ακολουθήθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας (Ισαρη & Πουρκός, 2015) μέσω μιας λεπτομερούς διερεύνησης του ελληνικού διαδικτύου και των μέσων κοινωνικών δικτύων (Facebook, Instagram, YouTube, TikTok). Στη συνέχεια, ακολουθώντας δειγματοληψία κριτηρίου, με κριτήρια όπως η ενεργή διαδικτυακή παρουσία με θέματα που αφορούν τη μουσική πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ο ελεύθερος διαμοιρασμός υλικού με την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας, επιλέχθηκαν επτά εκπαιδευτικοί μουσικής (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία δείγματος

α/α	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Σπουδές	Εργασιακή κατάσταση	Προϋπηρεσία	Βασικό μέσο κοινωνικού δικτύου δημιουργίας περιεχομένου	Χρόνος ενασχόλησης
1.	Γυναίκα	40-45	Έγγαμη	Μεταπτυχιακό	Μόνιμη, β/βάθμια δημόσια εκπαίδευση	18 έτη	Blog	9 έτη
2.	Άνδρας	35-40	Έγγαμος	Υπ. διδάκτορας	Μόνιμος, α/βάθμια δημόσια εκπαίδευση	16 έτη	Website/Blog	3 έτη
3.	Γυναίκα	40-45	Έγγαμη	Μεταπτυχιακό	Μόνιμη, α/βάθμια δημόσια εκπαίδευση	17 έτη	Blog	5 έτη
4.	Γυναίκα	40-45	Έγγαμη	Φοιτ. Μεταπτυχιακού	Μόνιμη, α/βάθμια δημόσια εκπαίδευση	19 έτη	YouTube	4 έτη
5.	Άνδρας	55-60	Έγγαμος	Ωδειακές σπουδές	Μόνιμος, α/βάθμια δημόσια εκπαίδευση	30 έτη	Blog	7 έτη
6.	Άνδρας	50-55	Έγγαμος	Υπ. διδάκτορας	Μόνιμος, α/βάθμια δημόσια εκπαίδευση	24 έτη	YouTube	9 έτη
7.	Γυναίκα	30-35	Άγαμη	Μεταπτυχιακό	Συμβασιούχος, α/βάθμια ιδιωτική εκπαίδευση	2 έτη	Instagram	< από 1 έτος

Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους υποψήφιους συμμετέχοντες μέσω e-mail για τη διερεύνηση της προθυμίας τους να συμμετέχουν στην έρευνα και της κατανόησης της δέσμευσης που επιφέρει η συμμετοχή, καθώς και της ικανότητάς τους να παρέχουν πληροφορίες που να αφορούν το προς διερεύνηση φαινόμενο (Mills et al., 2017).

Κάθε ένας από τους συμμετέχοντες έχει το δικό του ξεχωριστό υπόβαθρο σπουδών και τη δική του προσωπική μουσική πορεία. Αρκετοί από αυτούς προέρχονται από τομείς της μουσικής που δεν σχετίζονται άμεσα με την παιδαγωγική, όπως σύνθεση, παλαιογραφία ή μουσική εκτέλεση, και δεν είχαν τη μουσική παιδαγωγική ως πρώτη επιλογή. Διάφοροι προσωπικοί λόγοι τους οδήγησαν στην εκπαίδευση και κάποιοι από αυτούς συνέχισαν ή συνεχίζουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο πάνω στο αντικείμενο.

Όσον αφορά το ψηφιακό αποτύπωμα των συμμετεχόντων, αυτό περιλαμβάνει blogs, κανάλια YouTube, λογαριασμούς σε Instagram και TikTok. Τα blogs περιέχουν κυρίως σχέδια μαθήματος, άρθρα και υλικό, όπως διαδραστικά slides, βίντεο και εικόνες. Η θεματολογία περιστρέφεται κυρίως γύρω από το πρόγραμμα σπουδών και περιλαμβάνει υλικό σχετικό με την ιστορία και τη θεωρία της μουσικής, την οργανογνωσία, τη μορφολογία, αλλά και τη δημιουργικότητα. Μέσα από τις προτάσεις τους οι συμμετέχοντες επιδιώκουν να προάγουν την ενεργητική ακρόαση, την εκτέλεση, τη δημιουργία και γενικότερα τον πολιτισμικό γραμματισμό. Για την επίτευξη αυτών των στόχων προτείνουν ποικίλο υλικό, όπως ηχοϊστορίες και παιχνίδια, διαδραστικά βίντεο και slides, μουσικές και ρυθμικές ασκήσεις, προτάσεις για κρουστά σώματος και διδασκαλία τραγουδιού, οδηγούς ακρόασης, παρτιτούρες, γραφικές παρτιτούρες και άρθρα. Ταυτόχρονα, παρέχουν συμβουλές στους εκπαιδευτικούς για θέματα, όπως η διαχείριση τάξης και προτάσεις για γιορτές και άλλες παρουσιάσεις ή εκδηλώσεις.

Τα κανάλια YouTube περιέχουν πρωτότυπα βίντεο μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, караόκε, Play Along για boomwhackers και Body Percussion, video clips πρωτότυπων τραγουδιών, και παρουσιάσεις μουσικών λογισμικών. Στόχος τους είναι να προάγουν την ρυθμική και μουσική εκτέλεση, την ενεργητική ακρόαση, τη δημιουργικότητα και την εμπέδωση της μουσικής θεωρίας.

Μέσω τον λογαριασμών Instagram και TikTok παρουσιάζονται βίντεο με πρακτικές διδασκαλίας κυρίως τραγουδιού, με συμβουλές για την ορθή χρήση της φωνής και την αξιοποίησή της στην τάξη τόσο για μουσική εκτέλεση όσο και για την εμπέδωση

ποικίλων θεμάτων, όπως οργανογνωσία και μουσική θεωρία.

5.4 Τρόπος συλλογής δεδομένων

Για την επιλογή των τρόπων συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, στόχος είναι η απάντηση των ερωτήσεων πώς και γιατί (Mills et al., 2017· Yin, 2018). Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι (α) η μελέτη, καταγραφή και αποτύπωση δεδομένων από τους διαδικτυακούς ιστότοπους του κάθε συμμετέχοντα και της κάθε συμμετέχουσας, και (β) οι ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Η μελέτη του περιεχομένου των διαδικτυακών ιστοτόπων έχει ως στόχο τη συλλογή δεδομένων για την κατανόηση των συστημάτων αναφορών και των νοηματοδοτήσεων που χρησιμοποιούν οι δημιουργοί (Τσιώλης, 2015), καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα κίνητρά τους. Λόγω της ιδιαίτερης φύσης των ιστοτόπων ως εγγράφων και της παροδικότητάς τους, καταγράφεται κάθε φορά η ακριβής ημερομηνία προσπέλασης στο έγγραφο και πραγματοποιείται συχνή επίσκεψη στις σελίδες κατά την διάρκεια της έρευνας για τον εντοπισμό πιθανών αλλαγών (Mills et al., 2017).

Το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης παρέχει ευελιξία ως προς τη χρήση του, καθώς επιτρέπει την τροποποίηση των ερωτήσεων και την προσθήκη επιπλέον ερωτήσεων με στόχο την εμβάθυνση σε επιμέρους θέματα ανάλογα με τον ερωτώμενο. Επίσης δίνεται η δυνατότητα της επιλογής στη σειρά με την οποία θα τεθούν οι ερωτήσεις, καθώς και της προσθήκης ή της αφαίρεσής τους ανάλογα με τις ανάγκες (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Αυτή η ευελιξία του εργαλείου εξυπηρετεί την παρούσα έρευνα, αφού οι συμμετέχοντες έχουν διαφορετικές αφετηρίες και πορείες στην διαδικτυακή τους παρουσία, γεγονός που καθιστά την ημιδομημένη συνέντευξη ιδανικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (βλ. ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις στο παράρτημα).

5.5 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλομορφία των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου ιστοσελίδας για τους διαδικτυακούς τόπους και ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Οι ιστοσελίδες προσεγγίστηκαν ως ειδική μορφή εγγράφων λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Κάποια από αυτά είναι η χρήση πολλαπλών μέσων όπως κείμενα, φωτογραφίες, βίντεο, και ήχος, η παραπομπή σε άλλους συνδέσμους -στοιχείο που καθιστά το έγγραφο δυνητικά άπειρο-, η μη γραμμική τους φύση, καθώς ο αναγνώστης μπορεί να επιλέξει τη σειρά ανάγνωσης που επιθυμεί μέσα στον ιστότοπο, αλλά και η παροδικότητά τους. Στην παρούσα έρευνα μας ενδιαφέρει η ανάλυση

ιστολογίων και προσωπικών λογαριασμών στο YouTube, το Instagram και το TikTok με στόχο τη διατύπωση συμπερασμάτων για τους δημιουργούς τους (Mills et al., 2017).

Η κύρια χρήση της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου είναι να αναγνωρίζει και να περιγράφει μοτίβα σε προφανές περιεχόμενο, αλλά και να βγάζει συμπεράσματα σχετικά με τις προθέσεις των δημιουργών (Herring, 2009). Για την ανάλυση περιεχομένου ιστοτόπων χρησιμοποιούνται διευρυμένοι μέθοδοι που επιτρέπουν τη συστηματική αναγνώριση μοτίβων στο περιεχόμενο συνδέσμων και διαδραστικών μηνυμάτων (Herring, 2009). Πιο συγκεκριμένα, για την ανάλυσή τους χρησιμοποιείται συστηματική ανάλυση περιεχομένου που εμπεριέχει μέσα της τα στάδια της παραδοσιακής τεχνικής (ορισμός κατηγοριών και δημιουργία κωδικών, κωδικοποίηση του περιεχομένου, ανάλυση και ερμηνεία), ενώ ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη τα μοτίβα που σχετίζονται με τη σύνδεση με άλλες σελίδες, τον σχολιασμό από ακολούθους και το γλωσσικό ύφος (Herring, 2009).

Για την μελέτη των βιωμένων εμπειριών των συμμετεχόντων, ως πιο κατάλληλη προσέγγιση ανάλυσης επιλέχθηκε η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (IPA), μία προσέγγιση που «επιχειρεί να συλλάβει τους τρόπους με τους οποίους άτομα ή ομάδες προσδίδουν νόημα στον κοινωνικό τους κόσμο και οικοδομούν τη βιωμένη εμπειρία τους σχετικά με το εξεταζόμενο φαινόμενο» (Τσιώλης, 2015, σ. 7). Η εξέταση, ανάλυση και περιγραφή του φαινομένου πραγματοποιήθηκε υπό το πρίσμα της φαινομενολογίας, εστιάζοντας στη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων (Husserl, 1973). Ειδικότερα, μέσω της φαινομενολογίας «στοχεύει στην περιγραφή της ουσίας ενός φαινομένου διερευνώντας το από την οπτική γωνία εκείνων που το βίωσαν ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση του νοήματος που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στο φαινόμενο» (Teherani et al. 2015, σελ. 670). Ταυτόχρονα, μελετά τις δομές της συνειδητής εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται, σε συνδυασμό με τις εκάστοτε τρέχουσες συνθήκες (Smith, 2018).

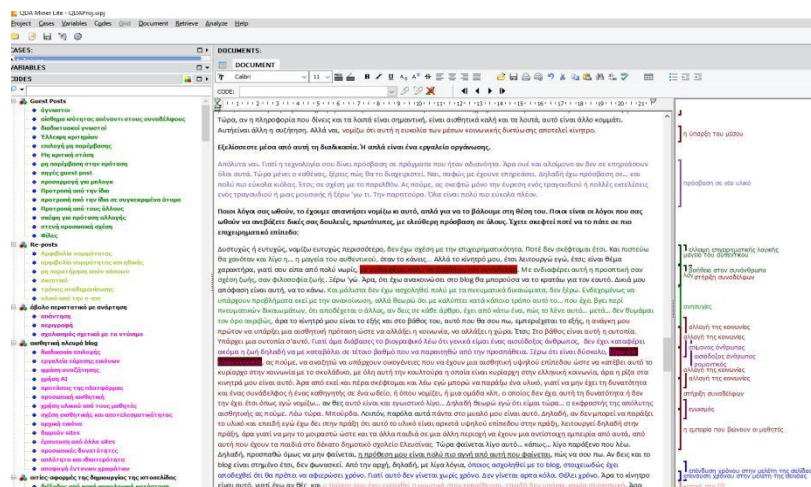
Για την ανάλυση ακολουθήθηκαν τα βήματα που προτείνουν οι Smith και Osborn (2004). Ειδικότερα, κατά την αυτολεξεί μεταγραφή της συνέντευξης και την πολλαπλή μελέτη της (Pietkiewicz & Smith, 2014) προέκυψαν σημειώσεις από τις οποίες στη συνέχεια αναδύθηκαν τα θέματα. Ακολούθησε σύνδεση των θεμάτων που προέκυψαν και η ομαδοποίησή τους σε ευρύτερες κατηγορίες. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε σταδιακά ξεκινώντας από την πρώτη περίπτωση και στη συνέχεια αναλύθηκαν οι υπόλοιπες (Smith & Osborn, 2004). Τα θέματα από την πρώτη περίπτωση βοήθησαν στον προσανατολισμό της ανάλυσης των υπολοίπων, καθώς και στην αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων, αλλά και νέων ζητημάτων που μπορεί να προέκυπταν κατά τη διαδικασία (Smith & Osborn, 2004).

Για την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα QDA Miner Lite (Εικόνα 4 και Εικόνα 5), ενώ η κωδικοποίηση των ιστοτόπων έγινε στο πρόγραμμα Excel (Εικόνα 6).

Code retrieval - 74 Hits

Search Expression	Search Hits
Group by: Code	
Code:	
Category	Text
αυθεντική πλευρά blog	google is your friend
εργασιακή κατάσταση	
δημιουργικά	όμοι μόνιμη δου και δύο χρόνια
δημιουργικά	Από το 2008 έχω δουλέψει ως/όπως, διαβάστε την... το 21 στην πρωτοβουλία Χίου. Τώρα είμαι στην πρωτοβουλία Λέσβου
δημιουργικά	μόνη
η/α/ο	
δημιουργικά	Είμαι γέννημένος το 1968, 58 χρονών.
δημιουργικά	είμα 39
δημιουργικά	, το 70 γεννήθης
δημιουργικά	είμα σπουδαστήριον
δημιουργικά	είμα σούας 43
δημιουργικά	είμα 43,
δημιουργικά	είμα 30 στα 31
οικογενειακή κατάσταση	
δημιουργικά	Ναι, και δύο παιδιά, δύο παιδιά
δημιουργικά	είμα έγγαμος
δημιουργικά	Οικογενειακά, εντάξει, παντρεμένος είμα,
δημιουργικά	είμα έγγαμος, έχω 2 παιδιά και 5 καταδω, πλούσιον δηλαδή
δημιουργικά	παντρεύνη με δύο παιδιά, έγγαμος λοιπόν.
παιδιά	
δημιουργικά	με ένα παιδί

Εικόνα 4: Κωδικοποίηση στο πρόγραμμα QDA Miner Lite



Εικόνα 5: Κωδικοποίηση με το πρόγραμμα QDA Miner Lite

B	C	D	E	F
Ημερομηνία	Κοινό που απευθύνεται	Θεματική	Είδος περιεχομένου	μέσα
6/1/24	Ε'-Στ' Δημοτικού, Α-Β-Γ Γυμνασίου	Ιστορία μουσικής του κινήματος, τρόπος χρήσης της, πειραματισμός και σύνθεση	Σχέδιο μαθήματος	Κείμενο, Slides, bookcreator
4/1/24	Α-Β-Γ Δημοτικού και Νηπιαγωγείο	Μουσικά παιχνίδια, Κρουστά τάξης, γραφική παρτιτούρα	Σχέδιο μαθήματος	Κείμενο, Slides
11/12/23	Εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων	Διαχείριση τάξης	Συμβουλές προς εκπαιδευτικούς	Κείμενο, Βίντεο youtube
18/9/23	Γυμνάσιο	Ιστορία μουσικής	Υλικό μαθήματος	Slides, Βίντεο
2/9/23	Στ' Δημοτικού, Γυμνάσιο	Ιστορία μουσικής, κριτική σκέψη, σύνθεση και δημιουργία πολιτισμικών γραμματισμών, εν	Σχέδιο μαθήματος	Κείμενο, Slides
26/8/23	Ε'-Στ' Δημοτικού, Α-Β-Γ Γυμνασίου	Ιστορία μουσικής, κριτική σκέψη, πολιτισμικός γραμματισμός, ενεργητική ακρόαση	Σχέδιο μαθήματος	Κείμενο, Slides
21/11/22	Α'-ΣΤ' Δημοτικού	Ιστορία μουσικής, ενεργητική ακρόαση	Σχέδιο μαθήματος	Κείμενο, Βίντεο, διαδραστικά slides
3/10/22	Εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων	Τραγούδι-προετοιμασία	Ιδέες για εκπαιδευτικούς	Κείμενο, Μουσικό ακρόαση-βίντεο
15/7/22	Εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων	ΤΠΕ-Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Άρθρο	Κείμενο
13/3/22	Ε'-Στ' Δημοτικού, Α-Β-Γ Γυμνασίου	Ιστορία μουσικής, ενεργητική ακρόαση	Υλικό μαθήματος	Κείμενο, Slides, Βίντεο
1/2/22	όλες οι τάξεις	Ιστορία μουσικής, ενεργητική ακρόαση	Υλικό μαθήματος	Κείμενο, Slides, Βίντεο
16/1/22	Α-ΣΤ' Δημοτικού	Ιστορία μουσικής, οργανογνωσία, Μορφολογία, εκτέλεση, πολιτισμικός γραμματισμός	Σχέδιο μαθήματος	-(δεν λειτουργεί η σύνθεση)
9/1/22	Α-ΣΤ' Δημοτικού	Μορφολογία, εκτέλεση για Ε-ΣΤ' και ιστορία μουσικής	Σχέδιο μαθήματος	Κείμενο, εικόνες, βίντεο
28/11/21	Α-ΣΤ' Δημοτικού	Ιστορία μουσικής, ενεργητική ακρόαση	Υλικό μαθήματος	Slides, Κείμενο, εικόνες, βίντεο
23/9/21	Ε'-Στ' Δημοτικού, Α-Β-Γ Γυμνασίου	Ιστορία μουσικής, ενεργητική ακρόαση	Υλικό μαθήματος	Slides, Κείμενο, εικόνες, βίντεο
22/9/21	Λύκειο	Μορφολογία	Υλικό μαθήματος	Slides, Κείμενο, εικόνες, βίντεο
9/6/21	Β'-Γ' Δημοτικού	Ηχοιστορία, εκτέλεση	Σχέδιο μαθήματος	Κείμενο
9/5/21	Δ'-ΣΤ' Δημοτικού Γυμνάσιο-Λύκειο	Ενεργητική ακρόαση, οδηγός ακρόασης	Σχέδιο μαθήματος	Slides, Κείμενο, εικόνες, βίντεο, διαδραστικά πα
12/4/21	Ε'-Στ' Δημοτικού, Α-Β-Γ Γυμνασίου	Διαθεματικότητα, ενεργητική ακρόαση	Σχέδιο μαθήματος	Κείμενο, Book Creator
4/4/21	Εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων	Διαχείριση τάξης, ΕξΑΕ	Συμβουλές προς εκπαιδευτικούς	Κείμενο, βίντεο
31/1/21				

Εικόνα 6: Κωδικοποίηση με το πρόγραμμα Excel

Από τον συνδυασμό των δεδομένων των ιστοτόπων και των ημιδομημένων συνεντεύξεων προέκυψαν έξι θεματικές οι οποίες αναπτύσσονται αναλυτικά και αφορούν: τις ξεχωριστές αφετηρίες, και τα διαφορετικά κίνητρα, τον ρόλο των ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τις δυνατότητες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τα μονοπάτια δημιουργίας, τις τεχνολογικές διαδρομές με πολλές αποχρώσεις, και το φάσμα των εκπαιδευτικών όψεων.

5.6 Κριτήρια ελέγχου ποιότητας

Για να θεωρηθεί οποιαδήποτε έρευνα χρήσιμη για τους αναγνώστες, πρέπει να παρέχει στοιχεία για να αξιολογηθεί η ακρίβεια και η πληρότητά της (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Στην ποιοτική έρευνα υπάρχει μία σειρά κριτηρίων ελέγχου ποιότητας που ενισχύουν την εμπιστοσύνη ως προς την αλήθεια τους: η πιστότητα, η μεταφερσιμότητα, η φερεγγυότητα και η επαληθευσιμότητα (Τσιώλης, 2014). Για τη διασφάλιση της πιστότητας της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης των ατομικών αφηγήσεων μέσω των συνεντεύξεων από διαφορετικούς συμμετέχοντες. Επίσης γίνεται τριγωνοποίηση των πηγών με άντληση δεδομένων από τις συνεντεύξεις και τους αντίστοιχους ιστότοπους που δημιουργεί κάθε συμμετέχοντα/ουσα και των μεθόδων ανάλυσης (ανάλυση περιεχομένου ιστοτόπων για τους διαδικτυακούς τόπους, ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις). Η αναστοχαστική διάθεση και η επαλήθευση των μεταγραφών των συνεντεύξεων από τους συμμετέχοντες επεδίωξε να επικυρώσει ακόμα περισσότερο την πιστότητα της έρευνας. Η μεταφερσιμότητα επετεύχθη μέσω της πυκνής καταγραφής της διαδικασίας, ενώ η φερεγγυότητά της διασφαλίστηκε με την καταγραφή όλων των μεταβολών που παρατηρούνται κατά την

ερευνητική διαδικασία και τα βήματα ανάλυσης, ξεκινώντας με την καταγραφή των αρχικών προκατανοήσεων της ερευνήτριας σχετικά με τη δημιουργία διαδικτυακού περιεχομένου από εκπαιδευτικούς και πως αυτές μεταβλήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, η επαληθευσσιμότητα της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της ανάλυσης των δεδομένων εκ νέου, από εξωτερικό ερευνητή που δεν σχετίζεται με την έρευνα.

5.7 Διασφάλιση προσωπικών δεδομένων

Όλοι οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί μουσικής στους οποίους δόθηκε πλήρης περιγραφή της μελέτης προτού συναινέσουν να συμμετέχουν και τους ζητήθηκε να υπογράψουν ένα έγγραφο ενημερωμένης συγκατάθεσης πριν την κάθε προγραμματισμένη συνέντευξη. Ενημερώθηκαν επίσης ότι μπορούν να διακόψουν αν και όποτε το θελήσουν. Μετά τη μεταγραφή κάθε συνέντευξης, το κείμενο απεστάλη στον εκάστοτε συμμετέχοντα για επαλήθευση. Τα δημογραφικά στοιχεία που ζητήθηκαν ήταν η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, οι σπουδές, η εργασιακή κατάσταση και η προϋπηρεσία. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε ψευδωνυμοποίηση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα και δεν έχει κανείς πρόσβαση σε αυτά πέρα από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Αποθηκεύτηκαν σε εξωτερικό σκληρό και προστατεύονται με κωδικούς πρόσβασης. Τα δεδομένα θα διατηρηθούν για διάστημα πέντε ετών και στη συνέχεια θα καταστραφούν από το σκληρό δίσκο καθώς και κάθε ίχνος αυτών. Με αυτά τα στοιχεία, ζητήθηκε και λήφθηκε επιτυχώς άδεια για την διεξαγωγή της έρευνας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Ιονίου Πανεπιστημίου, με Αρ. Πρωτοκόλλου: 4018/14-11-2023.

5.8 Περιορισμοί της έρευνας

Ο περιορισμένος αριθμός των εκπαιδευτικών που δημιουργεί διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό στην Ελλάδα δεν επιτρέπει την επιλογή ενός μεγαλύτερου αριθμητικά δείγματος. Επιπλέον η ομοιογένεια του δείγματος δεν ήταν δυνατή ως προς τον χρόνο έναρξης της διαδικτυακής δημιουργίας περιεχομένου, με πιθανό αντίκτυπο στα κίνητρα έναρξης της δημιουργίας, αν λάβουμε υπόψη την μεσολάβηση της περιόδου του εγκλεισμού λόγω της COVID-19. Τέλος, η μικρή χρονική διάρκεια της έρευνας δεν επέτρεψε τις πολλαπλές εις βάθος συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες. Όσον αφορά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά λόγω απόστασης, γεγονός που πιθανώς επηρεάζει την σύνδεση συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου.

6. Θεματική ανάλυση

6.1 Ξεχωριστές αφετηρίες, διαφορετικά κίνητρα

Οι λόγοι που φάνηκε από την ανάλυση να ώθησαν τους εκπαιδευτικούς μουσικής στη δημιουργία μιας διαδικτυακής σελίδας για δημοσίευση και επικοινωνία του υλικού τους ήταν πολλοί. Άλλοτε με αφορμή ένα σεμινάριο, άλλοτε από την ανάγκη να εμπλουτίσει κάποιος τις γνώσεις του ή ακόμα και με τη διάθεση να επικοινωνήσει περαιτέρω με τους μαθητές της τάξης, η χρήση της τεχνολογίας αποδείχθηκε ένα πρόσφορο εργαλείο στα χέρια των συμμετεχόντων. Κοινό σημείο αναφοράς για όλους αποτελεί η κλίση τους προς την τεχνολογία και η θέληση αξιοποίησης των δυνατοτήτων που αυτή μπορεί να προσφέρει. Συχνά επιλέγουν μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την οργάνωση του υλικού τους, είτε για να λειτουργήσουν ως προσωπικό αποθετήριο για χρήση στην τάξη είτε ως εργαλείο για την ψηφιοποίηση του υπάρχοντος υλικού και την αποτελεσματικότερη εκμετάλλευσή του τόσο από τους ίδιους όσο και από συναδέλφους τους. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν «μου αρέσει να βλέπω πράγματα τα οποία α! το είχα ξεχάσει ότι υπάρχει αυτό, το θυμήθηκα μετά από ένα χρόνο που το ξαναείδα στο σάιτ μου», ή «το blog γενικά έγινε από την ανάγκη να φτιάξω λίγο το υλικό μου» (συνέντευξη 2^η), και «με ενδιέφερε πάντα αυτή η σχέση ψηφιοποίησης του υλικού γιατί έβλεπα ότι είναι πολύ πιο αποτελεσματικό» (συνέντευξη 3^η).

Με αφετηρία κάποιο εκπαιδευτικό σεμινάριο για την πληροφορική στην εκπαίδευση, κάποιοι εκ των συμμετεχόντων προχώρησαν στη δημιουργία δικού τους προσωπικού ιστολογίου (blog). Όπως ανέφερε μία συμμετέχουσα, με αφορμή μία άσκηση σε σεμινάριο «ένιωσα ένας καινούργιος κόσμος να ανοίγεται μπροστά μου» (συνέντευξη 4^η). Επιπλέον, φαίνεται ότι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έδωσε τη δυνατότητα για μία διεύρυνση της σχολικής τάξης, «αν μπορούσα να προετοιμάσω τα παιδιά με κάποιο τρόπο πριν την τάξη, θα είχα περισσότερο χρόνο μέσα στην τάξη για τα παιδιά» (συνέντευξη 4^η) περιγράφει μία συμμετέχουσα. Μία ακόμα αφορμή για τη δημιουργία υλικού ήταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μία συμμετέχουσα για το κανάλι της στο YouTube, «το κίνητρο ήταν αποκλειστικά και μόνο η έναρξη της πανδημίας» και συνεχίζει «...ήθελα κάπως να μεταφέρω αυτά που κάνω μέσα στην τάξη στους μαθητές εξ αποστάσεως [...], να μπορέσουμε δηλαδή να φέρουμε ένα κομμάτι της καθημερινότητας μέσα στο σπίτι τους» (συνέντευξη 5^η).

Τα κίνητρα που καταγράφηκαν στην ανάλυση ήταν τόσο εσωτερικά όσο και

εξωτερικά. Συγκεκριμένα, αναφερόμενη σε μία εσωτερική της ανάγκη μία συμμετέχουσα στράφηκε στη δημιουργία υλικού σε μία δύσκολη προσωπική στιγμή ως διέξοδο τονίζοντας πως το μπλοκ «είναι ένα δικό μου δημιούργημα που με έβγαλε από μία πολύ δύσκολη φάση της ζωής μου» (συνέντευξη 1^η). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η αναφορά της έλλειψης καθοδήγησης προς τους ίδιους στα πρώτα βήματα της εκπαιδευτικής τους επαγγελματικής ζωής ως εσωτερικό κίνητρο ενσυναίσθησης για τον διαμοιρασμό του υλικού τους στους νέους συναδέλφους. Για παράδειγμα, «δεν υπήρξε κανείς να με πάρει από το χέρι να μου πει να ρε συ, έτσι θα το κάνεις» (συνέντευξη 1^η) και «το να διαμοιράσω εγώ τη δουλειά μου, μου φάνηκε πολύ φυσιολογικό γιατί πολύ απλά εγώ δεν είχα τίποτα» (συνέντευξη 5^η), είναι φράσεις που αναδεικνύουν εσωτερικές αφετηρίες. Ταυτόχρονα φαίνεται ότι ενυπάρχει και μία γενικότερη κουλτούρα μοιράσματος. «Σε ένα πλαίσιο ανθρώπινο νομίζω. Δηλαδή πάντα οι άνθρωποι ό,τι κάνουν ή το θεωρούν σημαντικό από αυτό που κάνουν έχουν μία τάση να το μοιραστούν» (συνέντευξη 3^η) αναφέρει ένας συμμετέχων. Παρόλα αυτά η πλειοψηφία δεν φαίνεται να αναπτύσσει κάποιο αίσθημα ευθύνης ή δέσμευσης απέναντι στο κοινό τους, με μόνο έναν να δηλώνει το αντίθετο. Περισσότερο καλλιεργείται αίσθημα δέσμευσης απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό, αλλά και απέναντι στο υλικό τους με μία συμμετέχουσα να αναφέρει χαρακτηριστικά «το αισθάνομαι κάτι τόσο δικό μου που ξέρεις μεγαλώνει, εξελίσσεται και κάνει καινούργια πράγματα [...] είναι το παιδάκι μου αυτό» (συνέντευξη 1^η).

Σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία διαδικτυακού υλικού φάνηκε να παίζει ο συνδυασμός της αγάπης των συμμετεχόντων για τη μουσική με την αγάπη τους για την τεχνολογία. Προσπαθώντας να προσφέρουν υψηλής ποιότητας εμπειρία μουσικής εκπαίδευσης στους μαθητές τους, δημιουργούν υλικό και προετοιμάζονται ώστε να νιώθουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν το ίδιο στην τάξη ακόμα και τις δύσκολες μέρες που, όπως αναφέρει κάποιος «δεν είμαι στα καλά μου» (συνέντευξη 2^η). Σε αυτό πιθανόν να συμβάλλει και η εσωτερική ανάγκη αυτοοργάνωσης που φάνηκε να συνοδεύει κάποιους. Επίσης, η ανάγκη προσωπικής εξέλιξης μέσα από τη δημιουργία αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα, ενώ κάποιοι από αυτούς παραδέχτηκαν πως συχνά η διαδικασία τροφοδοτείται από τον δικό τους εγωισμό.

Όσον αφορά τα εξωτερικά κίνητρα που ώθησαν τους συμμετέχοντες στη συνέχιση της ενεργής εμπλοκής τους με τα μέσα που παρέχει η τεχνολογία, αυτά φαίνεται να είναι πολλά και ποικίλα. Αρχικά, η ανάγκη για εμπλουτισμό των μαθημάτων με τεχνολογικά μέσα για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, η επίτευξη μαθησιακών στόχων και η εξοικονόμηση χρόνου στην τάξη αποτέλεσαν έναυσμα για τη δημιουργία προσωπικού

υλικού. Χαρακτηριστικά αναφέρουν «νομίζω το κίνητρο ήταν αυτό, ο λίγος χρόνος που έχουμε και πώς μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη η παρουσία μας στο μάθημα, στην ώρα» (συνέντευξη 3^η), αλλά και «το κίνητρο ήταν όταν είδα τη δυσλειτουργία των βιβλίων» (συνέντευξη 3^η). Η χρήση αυτού του υλικού μέσω του διαδικτύου αποτέλεσε επιλογή που εξυπηρετούσε τους ίδιους για το μάθημά τους, «πρώτα για μένα, να μπορώ να τα έχω, να τα βρίσκω όλα, να μη χρειαστεί να ανοίξω άλλη καρτέλα για το άλλο, άλλη για το άλλο [...] θα μου έδινε χρόνο στην τάξη» (συνέντευξη 4^η), «κυρίως το κάνω για τον εαυτό μου γιατί μου αρέσει να βλέπω έτσι, οργάνωση στο υλικό» (συνέντευξη 2^η), και ενισχύθηκε από τη διάθεσή τους να εκμεταλλευτούν την εμπειρία τους και να στηρίξουν εκπαιδευτικά και άλλους συναδέλφους. Φράσεις όπως «νομίζω ότι αν ήμουν νέα συνάδελφος θα με βόλευε πάρα πολύ στα νέα μου βήματα ένα τέτοιο πράγμα» (συνέντευξη 4^η), και «βλέπω ότι λειτουργεί σε μένα, θα μπορούσα να βοηθήσω και ένα-δυο συναδέλφους οι οποίοι [...] δεν μπορούν να παράξουν υλικό» (συνέντευξη 3^η), επιβεβαιώνουν την ώθησή τους για μία ανιδιοτελή προσφορά στην εκπαιδευτική κοινότητα, που συνυπάρχει με μία διάθεση μοιράσματος και αλληλοβοήθειας. Μία συμμετέχουσα αναφέρει «ένα πλάνο μαθήματος καλό είναι να διαμοιράζεται και να μπορούν να το πάρουν κι άλλοι ή να μου δώσουν κι αυτοί αντίστοιχα» (συνέντευξη 7^η).

Παρόλο που για κάποιους η όρεξη για διαμοιρασμό ιδεών και γνώσης σηματοδότησε την στροφή τους προς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ένας εκ των συμμετεχόντων ανέφερε ως εξωτερικό κίνητρο την εκμετάλλευση του ίδιου του μέσου. «Σαφώς το μέσο είναι κίνητρο. Έτσι; από μόνο του. Δηλαδή αυτή τη στιγμή που υπάρχει ένα μέσο το οποίο μπορεί μια πληροφορία να την πάει σε ένα κόσμο που δεν ελέγχεις, αυτό από μόνο του θεωρώ είναι ένα κίνητρο» (συνέντευξη 3^η), ανέφερε χαρακτηριστικά. Άλλοι φαίνεται ότι βάζουν σε πρώτο πλάνο την εμπειρία που βιώνουν οι μαθητές μέσα από το μάθημα της μουσικής και το βαθύτατο ενδιαφέρον τους για εκσυγχρονισμό της μουσικής εκπαίδευσης. «Ήθελα να δημοσιοποιήσω και να αποσαφηνίσω τις χρήσεις των ψηφιακών εργαλείων και να αναδείξω πως τελικά σχετίζονται με τη δημιουργικότητα των μαθητών» (συνέντευξη 6^η), τονίζει ένας εκ των συμμετεχόντων και προσθέτει «προσπαθώ [...] να δώσω βήμα στην έκφραση των μαθητών». Ένας άλλος αναφέρει πως μέσα από το μπλογκ του επιθυμεί «να υπάρξει μία αισθητική πρόταση ώστε να αλλάξει η κοινωνία, να αλλάξει η χώρα» αναγνωρίζοντας πως «υπάρχει μία ουτοπία σε αυτό [...] ξέρω ότι είναι ουτοπία» (συνέντευξη 3^η). Σε αντίθεση με την διάθεση ανιδιοτέλειας που χαρακτηρίζει τους περισσότερους, καταγράφηκαν και εξωτερικά κίνητρα, όπως η επιθυμία απόκτησης κοινού για την επίτευξη αναγνωρισιμότητας και η εκμετάλλευση αυτής σε μελλοντική

επιχειρηματική κίνηση. Για τη συνέχιση της ενασχόλησης με τις διαδικτυακές σελίδες ή κανάλια σημαντικό κίνητρο φαίνεται να αποτελεί η ανταπόκριση και η αποδοχή του κοινού. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μια συμμετέχουσα «όταν ανέβηκε όμως πολύ λέω κοίτα, αφού έχει ανταπόκριση ας το κυνηγήσω» (συνέντευξη 7^η).

6.2 Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας

Φαίνεται πως σημαντικό ρόλο για την ενασχόληση των συμμετεχόντων με τη δημιουργία υλικού παίζουν κάποια στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Στο σύνολο τους πρόκειται για ευσυνείδητους και δημιουργικούς εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να προσφέρουν. Κάποιοι από αυτούς αναφέρουν πως έχουν την ανάγκη να δημιουργούν συνεχώς νέα πράγματα τόσο μέσα στη δουλειά τους όσο και εκτός και να γεμίζουν τον χρόνο τους. Όπως περιγράφουν τον εαυτό τους κάποιοι «μου αρέσει να είμαι δημιουργική και μέσα από τη δουλειά μου, αλλιώς θεωρώ ότι βαριέμαι, δεν μου είναι εμένα ενδιαφέρον δηλαδή» (συνέντευξη 5^η), «είμαι λίγο αεικίνητος, μου αρέσει να γεμίζω τον χρόνο μου» (συνέντευξη 2^η). Ταυτόχρονα, για την εμπλοκή τους με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τον διαμοιρασμό του υλικού τους κάποια από τα χαρακτηριστικά που φαίνεται να αποτελούν κινητήρια δύναμη είναι η δοτικότητα και η ενσυναίσθηση. Επιπλέον, οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, αντίσταση στους εξωτερικούς παράγοντες και αντοχή στην κριτική. «Να στεναχωρηθώ και να πω α, τα παρατάω, ποτέ» (συνέντευξη 1^η) τονίζει μία συμμετέχουσα, «είμαι ένας άνθρωπος που δεν επηρεάζεται συναισθηματικά» και προσθέτει «είμαι ανοιχτή στην κριτική». Μία ακόμα αναφέρει «...το να μου πει κάποιος ‘δεν συμφωνώ με αυτό που έχεις κάνει εδώ πέρα’ για εμένα δεν αποτελεί πρόβλημα. [...] προσπαθώ να καταλάβω πώς το σκέφτεται ο άλλος. [...] θεωρώ ότι έτσι θα γίνω καλύτερη» (συνέντευξη 5^η). Βέβαια, υπάρχουν και οι περιπτώσεις που επηρεάζονται από τα σχόλια του κοινού και την κριτική, αλλά όχι τόσο ώστε να αποθαρρυνθούν και να σταματήσουν την ενασχόληση με τα μέσα. «Είχα στεναχωρηθεί, είχα ντραπεί και απέφευγα μετά να κάνω τέτοιου είδους αναρτήσεις» (συνέντευξη 4^η) αντιδρώντας σε ένα αρνητικό σχόλιο που είχε λάβει μία συμμετέχουσα σε ανάρτησή της.

Η εικόνα που έχουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες για τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κυμαίνεται σε ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών, ρόλων και ικανοτήτων. Ρομαντικό και αισιόδοξο χαρακτήρισε κάποιος τον εαυτό ενώ η επιμονή φαίνεται να είναι κοινό χαρακτηριστικό κάποιων. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι μετριοπαθείς σχετικά με την εικόνα τους και θεωρούν πως η δημοσιότητα που έχουν κερδίσει λόγω της έκθεσης στα κοινωνικά δίκτυα δεν τους τοποθετεί σε ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στους συναδέλφους τους. Αποδέχονται όμως τον βοηθητικό ρόλο που πιθανώς

έχουν παίζει για κάποιους από αυτούς. «Ότι βοήθησα κόσμο ή να ξεμπλοκάρει ή να του δώσω ιδέες ή να τον βοηθήσω να ξεκινήσει να, θεωρώ ότι το έχω κάνει» (συνέντευξη 1^η) αναφέρει μία συμμετέχουσα.

Κάποιοι από αυτούς φαίνεται να είχαν αρκετά μειωμένη αυτοεικόνα σχετικά με τις ικανότητές τους στη διδασκαλία στο παρελθόν. «Άθλια τουλάχιστον» (συνέντευξη 1^η) χαρακτήρισε τον εαυτό της κάποια αναφερόμενη στα πρώτα της βήματα στις σχολικές αίθουσες, ενώ στην άλλη άκρη συναντάμε περισσότερη αυτοπεποίθηση «πιο σύγχρονο μυαλό στη μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας» (συνέντευξη 7^η), όπως περιέγραψε κάποια τον εαυτό της. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δεν θεωρούν ότι κάνουν κάτι το ιδιαίτερο μέσα από τη δημιουργία υλικού στο διαδίκτυο. Φράσεις όπως «αν δεν ήμουν εγώ θα ήταν κάποιος άλλος», «δεν κάνω τίποτα συγκλονιστικά διαφορετικό», «σιγά τον αντίκτυπο τώρα, μην τρελαθούμε» (συνέντευξη 1^η) αλλά και «νομίζω ότι το site ένα μικρό, απειροελάχιστο λιθαράκι το βάζει» (συνέντευξη 2^η) περιγράφουν πώς περίπου αισθάνονται οι συμμετέχοντες σχετικά με τη δουλειά τους στο διαδίκτυο.

Η επίδραση της διαδικασίας της δημιουργίας στους συμμετέχοντες εκτείνεται σε πολλούς τομείς όπως τον επαγγελματικό, τον προσωπικό και τον ψυχολογικό. Πιο συγκεκριμένα, στον επαγγελματικό τομέα αναφέρεται η αίσθηση βελτίωσης μέσω της ανακάλυψης νέων διδακτικών προσεγγίσεων και υλικού, η οργάνωση σκέψεων και ιδεών αλλά και η δημιουργία αισθημάτων ασφάλειας και αυτοπεποίθησης μέσα στην τάξη. Επίσης αναφέρθηκε η επαγγελματική εξέλιξη που μπορεί να επιτευχθεί. «Ανοίξανε κάποιες πόρτες τις οποίες ούτε καν φανταζόμουν ότι υπήρχε περίπτωση να έχω πρόσβαση, ούτε το είχα επιδιώξει» (συνέντευξη 5^η) αναφέρει μία συμμετέχουσα και συνεχίζει «ήρθα ας πούμε και μίλησα πάρα πολύ με άλλους συναδέλφους, με κάλεσαν σε ημερίδες να μιλήσω για τα βίντεο και όλα αυτά που φτιάχνω ή με πανεπιστημιακούς». Στη φράση αυτή αποτυπώνεται και ένας ακόμα σημαντικός αντίκτυπος της εμπλοκής με τα μέσα, αυτός της επαφής με νέους ανθρώπους. Η ίδια συμμετέχουσα επισημαίνει «σίγουρα όλη αυτή η διαδικασία προφανώς με έφερε σε επαφή με ανθρώπους που δεν γνώριζα» ενώ κάποια άλλη περιγράφει «υπάρχει μία αλληλεπίδραση γιατί ξέρεις, πολλοί συνάδελφοι κάτω από τα ποστ καμιά φορά γράφουν τί εννοείς; ή μήπως; δεν συμφωνώ με αυτά που έκανες» (συνέντευξη 1^η).

Στον προσωπικό τομέα η βασική επίδραση που αναφέρθηκε αφορά τον χρόνο που απαιτεί η δημιουργία υλικού στην καθημερινότητα ενώ ψυχολογικά οι συμμετέχοντες αναφέρουν κυρίως ικανοποίηση, ψυχική ανάταση και τόνωση του εγωισμού όταν φτάνουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα αλλά και όταν λαμβάνουν κάποιο θετικό σχόλιο από

συναδέλφους. Ταυτόχρονα κάποια εκ των συμμετεχόντων αναφέρει άγχος έκθεσης και αρνητική επίδραση στην ψυχολογία της όταν λαμβάνει αρνητικά σχόλια, ενώ κάποιος ακόμα αναφέρει απογοήτευση από την ανταπόκριση των συναδέλφων.

6.3 Οι δυνατότητες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Από την ανάλυση προέκυψε πως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για τη δωρεάν δημοσιοποίηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού περιλαμβάνουν blogs, website, κανάλια στο YouTube, λογαριασμούς στο Facebook, το Instagram και το TikTok. Κάθε ένας από αυτούς μπορεί να έχει δημιουργήσει προφίλ σε περισσότερες από μία πλατφόρμες αξιοποιώντας κάθε μία με διαφορετικό τρόπο, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν και άλλες πλατφόρμες είτε για παροχή υπηρεσιών επί πληρωμή, είτε για επικοινωνία με πιο κλειστές ομάδες, είτε για προσωπικούς λόγους. Κάποια από τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τους για την επιλογή και τη χρήση κάθε πλατφόρμας είναι το είδος του υλικού που θέλουν να παράξουν, η ομάδα στην οποία απευθύνονται, η αλληλεπίδραση που θέλουν να έχουν με τους άλλους και ο τρόπος που θέλουν να την χρησιμοποιήσουν. Για παράδειγμα τα blog δίνουν τον χώρο και τις δυνατότητες για μία ολοκληρωμένη παρουσίαση μαθήματος και μπορούν να συμπεριλάβουν πολλαπλά μέσα όπως κείμενο, εικόνα, βίντεο, ήχο κ.ά. Ταυτόχρονα μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς πρόβλημα μέσα στην τάξη κάτι που δεν συμβαίνει με πλατφόρμες όπως Facebook, Instagram και TikTok.

Όσοι διατηρούν blogs είτε δημιουργούν ολοκληρωμένες προτάσεις για σχέδια μαθήματος είτε τα χρησιμοποιούν ως αποθετήρια για υλικό που δημιουργούν οι ίδιοι ή ανακαλύπτουν στο ίντερνετ. Για την επικοινωνία των blog τους στον υπόλοιπο κόσμο συνήθως χρησιμοποιούν το Facebook, αναρτώντας τη δουλειά τους στον προσωπικό τους λογαριασμό και σε ομάδες εκπαιδευτικών. Άλλος τρόπος που χρησιμοποιείται το Facebook από κάποιους είναι να διατηρούν ξεχωριστά προφίλ για τις σελίδες τους στα οποία εκτός από τους συνδέσμους για τις νέες τους αναρτήσεις ανεβάζουν και άλλα ενδιαφέροντα που αφορούν την μουσική. Οι συμμετέχοντες που παράγουν βίντεο χρησιμοποιούν κυρίως το YouTube και ενημερώνουν για τις αναρτήσεις τους μέσω Facebook. Ένα πολύ μικρό ποσοστό χρησιμοποιεί ενεργά το Instagram και το TikTok κάτι που φαίνεται να συνδέεται με την ηλικία, ενώ ένας ακόμα παράγοντας που παίζει ρόλο στην επιλογή του μέσου είναι η εξοικείωση που αισθάνεται κάθε ένας με την χρήση του. Στο Instagram και το TikTok αναρτώνται κυρίως βίντεο με προτάσεις πρακτικών διδασκαλίας και παρουσιάσεις της δουλειάς του δημιουργού.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που δημιουργούν blog χρησιμοποιούν είτε το

Blogspot είτε την πλατφόρμα του υπουργείου παιδείας, παρόλο που, όπως αναφέρουν, συχνά δημιουργεί προβλήματα πρόσβασης. Ένας από αυτούς επέλεξε αντί για blog να πληρώσει και να δημιουργήσει website μέσω της πλατφόρμας Wix για να προσφέρει μεγαλύτερη ευκολία στους χρήστες. Παράλληλα, κάποιοι από αυτούς έχουν δημιουργήσει κανάλια στο YouTube για την εξυπηρέτηση των αναγκών του blog τους σε βίντεο και ήχο. Κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούν το YouTube ανεξάρτητα για να ανεβάζουν και εκεί υλικό που θεωρούν ότι εξυπηρετεί κάποιους εκπαιδευτικούς στόχους, ενώ οι δημιουργοί βίντεο το χρησιμοποιούν ως βασικό μέσο δημοσίευσης της δουλειάς τους. Το Facebook είναι το μέσο που φαίνεται να χρησιμοποιείται από όλους για διαφήμιση της δουλειάς τους αλλά και για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με συναδέλφους. Οι περισσότεροι από αυτούς ανήκουν σε μία κοινή ομάδα εκπαιδευτικών μουσικής η οποία δημιουργήθηκε την περίοδο της καραντίνας και φαίνεται να «έφερε μία Άνοιξη επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφορίας» σε εκείνες τις δύσκολες συνθήκες σύμφωνα με τα λεγόμενα μίας συμμετέχουσας. Προφίλ στο Instagram έχουν αρκετοί, αλλά οι περισσότεροι δεν το χρησιμοποιούν. Μόνο μία είναι πραγματικά ενεργή σε αυτήν την πλατφόρμα. Το ίδιο συμβαίνει και με το TikTok στο οποίο οι περισσότεροι αρνούνται να εμπλακούν. Αρκετοί αναφέρθηκαν στις πλατφόρμες με ηλικιακούς διαχωρισμούς τοποθετώντας το Facebook για τις μεγαλύτερες ηλικίες και Instagram και TikTok για νεώτερο κοινό τις οποίες φαίνεται να θεωρούν ή να τις αντιμετωπίζουν ως δύσχρηστες.

Όλες οι πλατφόρμες δίνουν τη δυνατότητα στο κοινό να αφήσει κάποιο σχόλιο σε μία ανάρτηση. Αν και οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δεν έτυχε να έχουν κάποιο δυσάρεστο περιστατικό με την ανατροφοδότηση που δέχονται, δεν λείπουν και τα αρνητικά σχόλια. Μάλιστα πλατφόρμες όπως το Instagram και το TikTok φαίνεται να προσελκύουν λιγότερο στοχευμένο κοινό με αποτέλεσμα κάποια σχόλια να ξεφεύγουν από την καλοπροαίρετη κριτική που αφορά παιδαγωγικά ζητήματα, επηρεάζοντας σε κάποιο βαθμό αρνητικά την ψυχολογία του δημιουργού.

6.4 Μονοπάτια δημιουργίας

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε πως στις περισσότερες περιπτώσεις η έναρξη της δημιουργίας και της δημοσιοποίησης υλικού ήρθε ως αποτέλεσμα πολύωρης και επίμονης ενασχόλησης με το αντικείμενο της μουσικής παιδαγωγικής. Είτε μέσω προσωπικής μελέτης είτε ακολουθώντας blogs και σελίδες στο διαδίκτυο, είτε μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων και μεταπτυχιακών προγραμμάτων, κάθε ένας από τους συμμετέχοντες βρήκε τον δικό του δρόμο επιμόρφωσης. Κινητήρια δύναμη για κάποιους

ήταν η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση που έλαβαν κατά τα χρόνια των αρχικών σπουδών τους και η επακόλουθη ανάγκη απόκτησης εφοδίων. Η προσωπική εξέλιξη σε συνδυασμό με την εμπειρία στην τάξη έδωσαν στους συμμετέχοντες την κατάλληλη ώθηση και αυτοπεποίθηση ώστε να προχωρήσουν στο μοίρασμα των ιδεών και των γνώσεών τους.

Η αρχή για κάποιους εκ των συμμετεχόντων συνοδευόταν από αμηχανία, όρεξη για πειραματισμό αλλά και ανησυχία σχετικά με την αποδοχή από τους συναδέλφους. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία στη δημιουργία περιεχομένου και ξεκίνησαν με απλά πράγματα που στη συνέχεια, μέσω της εμπειρίας και του πειραματισμού εξελίχθηκαν. «Έφτιαξα κάτι πολύ απλό στην αρχή, τύπου να τους στείλω κάποιες νοτούλες, κάποιες αξίες, κάποια link κλπ.» (συνέντευξη 2^η) αναφέρει κάποιος, ενώ άλλος περιγράφει «άμα δεις οι πρώτες αναρτήσεις είναι λίγο πιο έτσι... απλοϊκές [...] ουσιαστικά ήτανε μία καταγραφή» (συνέντευξη 1^η).

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει κάθε συμμετέχοντας και συμμετέχουσα τη δημιουργία είναι διαφορετικός. Τα θέματα επιλέγονται από ποικίλα ερεθίσματα, όπως η καθημερινότητα, οι προτιμήσεις των μαθητών ή το πρόγραμμα σπουδών, και μέσω της διερεύνησης διάφορων πηγών καταλήγουν στη δική τους πρόταση. Συχνά η πρόταση αυτή αποτελεί κολάζ αυτών που έχουν βρει και στο τελικό αποτέλεσμα αναφέρονται οι πηγές ή αντλούν έμπνευση από αυτές και δημιουργούν κάτι καινούργιο. Άλλος τρόπος χρήσης των διαδικτυακών τόπων είναι ως αποθετήρια, στα οποία αναρτούν προτάσεις και υλικό που θεωρούν χρήσιμα και ενδιαφέροντα. Οι συμμετέχοντες που δημιουργούν βίντεο συνήθως έχουν πιο πρωτότυπο υλικό, όπως βιντεοσκοπήσεις με τους μαθητές, βίντεο με εικόνες και κάρτες κ.ά.

Οι αναρτήσεις στα ιστολόγια και τα κανάλια των εκπαιδευτικών προορίζονται κυρίως για χρήση από εκπαιδευτικούς μουσικής, ή δασκάλους ενώ υπάρχουν και αρκετές που προορίζονται για τους μαθητές, τους γονείς και γενικότερα αυτούς που αγαπούν τη μουσική. «Γιὰ σας παιδιά» έχουν ως προσφώνηση κάποιες από αυτές, ενώ άλλες κρατούν πιο ουδέτερο ύφος και σε άλλες, κυρίως βίντεο, λείπει τελείως το κείμενο. Αν και οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αρκετές από τις αναρτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην προσχολική ή την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα κάποιοι αντλούν έμπνευση εκτός από το Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία της πρωτοβάθμιας και από την ύλη του γυμνασίου και του λυκείου. Άλλες πηγές έμπνευσης είναι η καθημερινή ζωή, άλλες διαδικτυακές σελίδες, οι ανάγκες και οι προτιμήσεις των μαθητών και οι μαθησιακοί στόχοι. «Είχα κάνει ένα μάθημα για το Imagine όταν έγινε ο πόλεμος στην Ουκρανία, ή το En Canto που ήταν πολύ της μόδας ας πούμε η ταινία πριν

δύο χρόνια» (συνέντευξη 4^η) αναφέρει κάποιος, ή «τα τραγούδια που θα ανεβάσω αφορούν σε κοινωνικά ζητήματα, [...] παρατηρώ τι συμβαίνει στην πραγματικότητα, τη δική μας και των μαθητών» (συνέντευξη 6^η) περιγράφει κάποιος άλλος αναφέροντας ως παραδείγματα το bullying , τη διαφορετικότητα, τη φωτιά στο Μάτι, την τραγωδία στα Τέμπη κ.ά.

Η διαδικασία στην αρχή της δημιουργίας ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα, αλλά σιγά σιγά με τον καιρό και την εξάσκηση έγινε πολύ πιο γρήγορη. Πρακτικά, οι απαραίτητες συνθήκες για τη δημιουργία μίας ανάρτησης είναι η ύπαρξη διάθεσης, έμπνευσης, κινήτρου και χρόνου. Ο συνδυασμός της καθημερινότητας με τη δημιουργία φαίνεται να είναι αρκετά απαιτητικός. Αυτά τα δύο αναφέρονται ως συνυφασμένα, καθώς αντλούν έμπνευση από την καθημερινή ζωή και δουλεύουν συνεχώς στο μυαλό τους τα θέματά τους. Η δυσκολία έρχεται στη διασφάλιση χρόνου για την τελική καταγραφή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη στρατηγικής στη συχνότητα των αναρτήσεων κάτι που επαληθεύεται και από την ανάλυση των σελίδων και των καναλιών. Αν και κάποιοι προσπαθούν να τηρούν περιοδικότητα στη συχνότητα που ανεβάζουν κάτι νέο και μάλιστα πιστεύουν πως αυτό επηρεάζει την επισκεψιμότητα, δεν είναι κάτι που κατορθώνουν να διατηρήσουν σε βάθος χρόνου. «Ίσως γι' αυτό είχε και πάρα πολύ επισκεψιμότητα, γιατί υπήρχε μία σταθερότητα» (συνέντευξη 1^η) αναφέρει μία συμμετέχουσα που για αρκετό καιρό ανέβαζε κάτι νέο σταθερά 1 φορά τον μήνα, με κάποια άλλη να σημειώνει πως η έλλειψη στρατηγικής ενέχει την πιθανότητα να χαθεί το κοινό (συνέντευξη 7^η). Παρόλα αυτά, επιλέγουν να δημιουργούν αναρτήσεις ελεύθερα ακολουθώντας τη διάθεσή τους και τις ανάγκες που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο, αποφεύγοντας δεσμεύσεις και πιέσεις.

Το υλικό που προκύπτει προέρχεται από διάφορες πηγές, όπως βιβλία, διαδίκτυο και εκπαιδευτικά πακέτα του υπουργείου, ενώ πολλές φορές πρόκειται για πρωτότυπο υλικό που πηγάζει από την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η επιλογή του υλικού που εν τέλει διαμοιράζεται γίνεται κυρίως με κριτήριο την επιτυχία που έχει στην τάξη, το πόσο ενδιαφέρον φαίνεται στους ίδιους και αν πιστεύουν πως έχει κάτι να δώσει στη μουσική εκπαίδευση και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Άλλο ένα κριτήριο που φαίνεται να χρησιμοποιείται είναι η πιθανή δημοτικότητα και οι επισκέψεις (τα views) που μπορεί να προσελκύσει. Πρόκειται για ποικίλο και πολυμορφικό υλικό που αποτυπώνεται σε διαφορετικά μέσα όπως κείμενο, εικόνα, βίντεο, ακροάματα και παρτιτούρες. Μία τάση είναι η ενασχόληση με τη δημιουργία ολοκληρωμένων σχεδίων μαθημάτων, φύλλων εργασίας και διαδραστικών slides, άλλη τάση είναι η δημιουργία βίντεο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία στην τάξη,

video clips πρωτότυπων τραγουδιών και παρουσιάσεων μουσικών ψηφιακών εργαλείων, ενώ μία τρίτη τάση είναι η δημιουργία αποθετηρίων υλικού ποικίλου μουσικού ενδιαφέροντος που ξεφεύγει από τα στενά όρια της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης.

Ένα θέμα που φαίνεται να απασχολεί τους συμμετέχοντες είναι αυτό των πνευματικών δικαιωμάτων και το να μην οικειοποιηθούν άθελά τους δουλειά τρίτων. Παρά τις ανησυχίες τους δεν φαίνεται να έχουν εμβαθύνει στο πώς μπορούν να είναι καλυμμένοι απέναντι στον νόμο και αρκούνται στην καταγραφή των πηγών τους. Αντίθετα, κανείς δεν φάνηκε να ανησυχεί για την πιθανότητα να γίνει το δικό τους υλικό αντικείμενο κλοπής ή εκμετάλλευσης. Τέλος, όσον αφορά την αισθητική στην τελική παρουσίαση του υλικού, αυτή διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, όπως το προσωπικό γούστο, τις ικανότητες δημιουργίας, τις επιλογές που υπάρχουν στο εργαλείο που χρησιμοποιείται και την δυνατότητα πρόσβασης σε ελεύθερο υλικό. Στα blogs συνήθως στην αρχή κάθε ανάρτησης προστίθεται κάποια εικόνα για να προσελκύσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Φράσεις όπως «Ο καθένας έχει την αισθητική του» (συνέντευξη 3^η), «είναι πως αρέσει σε εμένα» (συνέντευξη 4^η), «με βοηθάει και η πλατφόρμα» (συνέντευξη 2^η) ή «βλέπω τι επιλογές έχω και απλά ότι μου γυαλίζει στο μάτι που να είναι σχετικό με το θέμα» (συνέντευξη 1^η), αποτυπώνουν το πώς αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι την αισθητική πλευρά της δουλειάς τους. Αν και συνήθως αναζητούν εικόνες από το διαδίκτυο, δεν λείπουν και κάποιες εξαιρέσεις που πρωτοτυπούν χρησιμοποιώντας για παράδειγμα ζωγραφιές μαθητών τους ή προσπαθούν να δημιουργήσουν εικόνες δικές τους. Πάντως, φαίνεται ότι δίνουν αρκετή βαρύτητα στην εμφάνιση του υλικού τους και μάλιστα ένας εξ αυτών πιστεύει πως «αν δεν υπάρχει ένας αισθητικός τρόπος, ένας ωραίος τρόπος για να μεταδώσεις αυτό που θέλεις να πεις, δυσχεραίνεται η λήψη της πληροφορίας» (συνέντευξη 3^η).

Αν και κάποιοι από τους συμμετέχοντες έχουν το δικό τους προσωπικό δίκτυο ανατροφοδότησης το οποίο συμβουλευόταν πριν την δημοσίευση κάποιας ανάρτησης, αυτό δεν συμβαίνει με όλους. Κάποιοι επιλέγουν να συμβουλευόταν άτομα που σχετίζονται με το αντικείμενο, όπως παλαιότερους καθηγητές τους, συναδέλφους ή φίλους, ενώ κάποιοι άλλοι δεν μπαίνουν σε αυτή τη διαδικασία ή στρέφονται σε ευκαιριακές ανατροφοδοτήσεις μαθητών ή συναδέλφων. Ανατροφοδότηση λαμβάνουν μετά τη δημοσιοποίηση και μέσω του ίδιου του μέσου από το κοινό αν και όχι συχνά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αμιγώς διαδικτυακή σχέση ανατροφοδότησης που δημιουργήθηκε μεταξύ ορισμένων δημιουργών κατά τη διάρκεια της καραντίνας που επέβαλε η πανδημία. Χαρακτηριστικά αναφέρει μία συμμετέχουσα «με τη Μ.Μ.ας πούμε,

που δεν γνωρίζομαστε σου ξαναλέω, μιλάμε όταν κάτι θέλουμε να ρωτήσουμε η μία την άλλη» (συνέντευξη 1^η). Αν και το διαδίκτυο έχει ωθήσει κάποιους να γίνουν μέρος ομάδων και δικτύων εκπαιδευτικών, καποιοι άλλοι το αποφεύγουν. Μάλιστα ένας ανέφερε χαρακτηριστικά «το αποφεύγω, γενικά δεν πιστεύω σε αυτές τις ομάδες. Πιστεύω περισσότερο σε αυτές τις κοινότητες, τις δια ζώσης» (συνέντευξη 3^η).

Το υλικό που δημιουργούν οι συμμετέχοντες επιλέγουν και το διανείμουν δωρεάν, με αποτέλεσμα να αποκτά την δική του πορεία όταν πια ανέβει στο διαδίκτυο. Πολλές φορές ο τρόπος χρήσης διαφέρει από τους στόχους των δημιουργών και αυτό συνήθως είναι κάτι θεμιτό όπως ανέφερε μία συμμετέχουσα, «αν καποιος πάρει το σχέδιο μαθήματος μου, ανάλογα με τη δική του εμπειρία μπορεί να το προσαρμόσει αναλόγως». Αντίθετα κάποια άλλη κάνει λόγο για λανθασμένο τρόπο χρήσης του υλικού «Ξέρω ότι ένα μεγάλο ποσοστό χρησιμοποιεί τελείως λάθος για μένα το υλικό μου» (συνέντευξη 5^η) σημειώνει. Η δωρεάν διανομή υλικού αποτελεί για κάποιους στάση ζωής και βασική φιλοσοφία μίας ευρύτερης συλλογικής κουλτούρας. Η προοπτική του κέρδους πιστεύουν ότι καταστρέφει κάτι από τη «μαγεία του αυθεντικού» (συνέντευξη 3^η) και βρίσκεται πολύ μακριά από τον τρόπο σκέψης τους. Για άλλους είναι πιθανό υπό άλλες συνθήκες να δρούσαν με πιο επιχειρηματική λογική, είτε το πράττουν ήδη. Μία από αυτούς αναζητά ως κέρδος την αναγνωρισιμότητα για επόμενη επιχειρηματική κίνηση, ενώ μία άλλη ορμώμενη από προσωπικές επιθυμίες και συγκεκριμένες απαιτήσεις συναδέλφων, προχώρησε σε παράλληλη δραστηριότητα επί πληρωμής υπηρεσίας στην οποία παρέχει πιο εξειδικευμένο υλικό. Φαίνεται όμως ότι η γενικότερη τάση είναι να μην επιθυμούν να αναλάβουν τέτοια δέσμευση και ευθύνη είτε λόγω ηλικίας, λόγω φόβου ή έλλειψης χρόνου χωρίς να το αποκλείουν για το μέλλον. Τέλος, οι σκέψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά τη δημιουργία υλικού για το μέλλον σε μερικές περιπτώσεις περιλαμβάνουν την απόκτηση περισσότερων γνώσεων στο τεχνολογικό κομμάτι, την αλλαγή πλατφόρμας φιλοξενίας ή την πιο αποτελεσματική αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ενώ κάποιοι άλλοι επιθυμούν να συνεχίσουν με σταθερότητα σε αυτόν τον τομέα. Κοινή επιδίωξη είναι μία πορεία με δημιουργικά μελλοντικά σχέδια, όπως τη συγγραφή κάποιου βιβλίου, τη συνέχιση σπουδών σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο, την ανάληψη κάποιας διοικητικής θέσης ή τη δημιουργία μουσικής σχολής.

6.5 Τεχνολογικές διαδρομές με πολλές αποχρώσεις

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των συμμετεχόντων αποτελεί η αγάπη τους προς την τεχνολογία. Πριν από τη δημιουργία υλικού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είχαν ήδη

καλλιεργήσει σχέση με την χρήση της κυρίως μέσα από προσωπική ενασχόληση. Η δημιουργία υλικού στο διαδίκτυο για κάποιους προέκυψε μέσα από αυτοεπιμόρφωση και πειραματισμό με στόχο την καταγραφή του υλικού τους, την εξυπηρέτηση των μαθησιακών τους στόχων στην τάξη και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ενώ για άλλους δόθηκε η αφορμή μέσα από τυπικές επιμορφώσεις. Οι περισσότεροι προχώρησαν στην αναζήτηση περαιτέρω τυπικών επιμορφώσεων πάνω στο αντικείμενο της τεχνολογίας, όπως σεμινάρια και μεταπτυχιακές σπουδές. Μάλιστα, κατά την περίοδο της καραντίνας και της εφαρμογής της ΕξΑΕ βρέθηκαν σε θέση να μπορούν να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες. Η περίοδος αυτή φαίνεται να έδωσε χρονική άνεση ενασχόλησης με τη δημιουργία σε όλους, σηματοδοτώντας για κάποιους την αφετηρία έκθεσης στα κοινωνικά μέσα, ενώ ταυτόχρονα η δουλειά τους έτυχε μεγάλης αποδοχής από τους συναδέλφους. Παρόλα αυτά, κάποιοι θεωρούν την έναρξη επικοινωνίας υλικού μέσω διαδικτυακών τόπων καθαρά προσωπική απόφαση, ενώ κάποιοι άλλοι αναγνωρίζουν τις επιρροές που έχουν δεχθεί από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και την επίδραση των συνθηκών.

Περιγράφηκε ένα αίσθημα ικανοποίησης και επάρκειας σχετικά με τις γνώσεις και τις ικανότητες που έχουν αποκτήσει σχετικά με την τεχνολογία. Όμως υπάρχει και η ανάγκη να κατακτούν συνεχώς νέες γνώσεις, ώστε να μπορούν να υλοποιούν τις ιδέες τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει κάποιος, «η δική μου εκπαίδευση είναι συνεχής» (συνέντευξη 6^η) υποστηρίζοντας την έννοια της δια βίου μάθησης. Θεωρούν ως νέο στόχο την εκπαίδευση στον προγραμματισμό για να μπορούν να φτιάχνουν ακριβώς αυτά που εξυπηρετούν τις ανάγκες τους. Οι δημοσιεύσεις στις σελίδες και τα κανάλια που αναλύθηκαν δείχνουν μία ευρεία γκάμα γνώσεων σχετικές με τη δημιουργία blog και website, βίντεο, διαδραστικών βίντεο και slides, παραγωγή ήχων και τραγουδιών, παραγωγή κειμένου και εικόνας. Εργαλεία που αναφέρθηκε ότι χρησιμοποιούνται είναι η μηχανή αναζήτησης google, το capcut, το canva, το power point, καθώς και τα εργαλεία που προσφέρουν διάφορες πλατφόρμες όπως η e-me, το instagram και το Wix. Για την αισθητική πλευρά των αναρτήσεων αναφέρθηκε πως εκτός από την αναζήτηση σε δωρεάν sites χρησιμοποιούνται εργαλεία AI, η ζωγραφική των Windows, προγράμματα δημιουργίας animation κ.ά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περιορισμένη ή και καθόλου χρήση αμιγώς μουσικών λογισμικών και εργαλείων στο υλικό τους. Φαίνεται να χρησιμοποιούν την τεχνολογία στο μάθημά τους κυρίως ως εποπτικό υλικό και όχι ως εργαλείο δημιουργίας. Μόνο ένας έχει καταφέρει να στήσει στούντιο στο σχολείο του στο οποίο χρησιμοποιεί μουσικά

λογισμικά, όπως το Hyperscore, το Bandlab, το Musescore κ.ά. και να κάνει μουσικές παραγωγές με τους μαθητές του. Τις παραγωγές αυτές τις παρουσιάζει στο κανάλι του στο YouTube μαζί με παραγωγές-δείγματα που έχουν πραγματοποιηθεί με την χρήση μουσικών λογισμικών και βίντεο-παρουσιάσεις για την διευκόλυνση της εκμάθησής τους. Ένας άλλος παραθέτει στη σελίδα του συνδέσμους για ιστότοπους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για πειραματισμό πάνω στη μουσική δημιουργία, καθώς και παρουσιάσεις εργασιών ρομποτικής που πραγματοποιεί με τους μαθητές του και έχουν σχέση με τη μουσική. Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού φαίνεται να δυσκολεύει την ενσωμάτωση της μουσικής τεχνολογίας στο μάθημα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δεν καλύπτει ούτε την βασική ανάγκη χρήσης της ως εποπτικού υλικού. «Στο ένα το σχολείο που πηγαίνω [...] είναι πολύ παλιοί οι υπολογιστές με Windows XP, οπότε δεν λειτουργεί καν το YouTube, και κάνω αλά παλαιό καιρό, χωρίς μέσα μάθημα» (συνέντευξη 4^η) περιγράφει μία συμμετέχουσα για τις συνθήκες που βιώνει.

Έγιναν αναφορές για την ανάγκη εκσυγχρονισμού των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στην τεχνολογία και την συνεχή προσπάθειά τους να συμβαδίζουν με την εξέλιξή της, ώστε να μπορούν ευκολότερα να συνομιλούν με τα παιδιά. «Επειδή τα παιδιά είναι αυτό που λέμε... πώς τους λέμε... ψηφιακούς αυτόχθονες, εμείς είμαστε ψηφιακοί μετανάστες, νομίζω ότι πρέπει να προσαρμοστούμε» (συνέντευξη 2^η) αναφέρει κάποιος. Αντίθετα, κάποιος άλλος δηλώνει πως η τεχνολογία «δεν είναι πανάκεια» (συνέντευξη 3^η) και ο εκπαιδευτικός μουσικής θα πρέπει να κατέχει και άλλες δεξιότητες, όπως την παιδαγωγική επάρκεια για τη διαχείριση της τάξης, και την ικανότητα να παίζει κάποιο μουσικό όργανο. Μία συμμετέχουσα αποκαλύπτει πως πλέον δεν χρησιμοποιεί τα βίντεο που δημιουργεί στην διδασκαλία της παρά ελάχιστα αν και της αρέσει να τα δημιουργεί. Παρόλα αυτά όλοι αναγνωρίζουν την αξία της τεχνολογίας και τις απεριόριστες δυνατότητες που δίνει τόσο στην πρόσβαση στην πληροφορία όσο και στη δημιουργία.

6.6 Το φάσμα των εκπαιδευτικών όψεων

Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο υπάρχει η πεποίθηση ότι η εκμετάλλευση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας θα τους βοηθήσει να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους και την κατάκτηση των μαθησιακών τους στόχων. Με αφετηρία δημιουργίας υλικού το πρόγραμμα σπουδών του υπουργείου, εμπνέονται συχνά τα θέματά τους από τις προτάσεις του. Φαίνεται να έχουν όλοι μελετήσει σε κάποιο βαθμό το περιεχόμενό του και κάποιοι χρησιμοποιούν στο μάθημά τους τα βιβλία του υπουργείου και ιδέες από τα σχέδια μαθήματος που προτείνει. Από την άλλη, αρκετοί ασκούν κριτική

και αμφισβητούν την ουσιαστική χρησιμότητά του. Ειδικότερα, υποστηρίζουν πως το πρόγραμμα σπουδών της μουσικής και το διδακτικό πακέτο του αντικειμένου γενικότερα, δημιουργήθηκε με στόχο την εδραίωση και την κατοχύρωση του κλάδου και λίγα πράγματα προσφέρει στην ουσία της μουσικής εκπαίδευσης. Θεωρούν ότι πρόκειται για γενικότητες που αποτελούν απλά έναν «μπούσουλα» και πολλά από αυτά που προτείνονται είναι αδύνατον να εφαρμοστούν στην πράξη. Μάλιστα η δυσλειτουργία των βιβλίων φαίνεται να αποτέλεσε κίνητρο για την προσωπική δημιουργία υλικού για κάποιους. Η φράση «ήθελαν να χωρέσουν τα πάντα σε ένα πλαίσιο που δεν χωράει τίποτα σχεδόν» (συνέντευξη 3^η) περιγράφει πως νιώθει ένας από τους συμμετέχοντες για το πρόγραμμα σπουδών. Ένας ακόμα που έχει ασχοληθεί με τα προγράμματα άλλων χωρών αναφέρει πως τα προγράμματά τους είναι πολύ μπροστά και ιδιαίτερα στο κομμάτι της τεχνολογίας σε σχέση με της Ελλάδας, ενώ ένας τρίτος κρίνει πως μετά από πολλές αναθεωρήσεις «τα συγγράμματα σπουδών τείνουν να καλύψουν τις ανάγκες μας» (συνέντευξη 6^η). Στη συνέχεια προσθέτει «στην Ελλάδα δεν έχουμε ακόμα κατακτήσει όλα αυτά που συμβαίνουν στη παγκόσμια σκηνή. Με λίγα λόγια τα προγράμματα σπουδών ήταν ένας μπουσουλός αλλά ήθελε πάρα πολύ προσωπική ανακάλυψη και πάρα πολύ προσωπικό κόπο ώστε το μάθημα να είναι μουσική δημιουργία, να είναι μουσική επικοινωνία, να είναι μουσική κριτική σκέψη όχι δημοσιογραφία μουσικής». Η φράση αυτή εκφράζει τον προβληματισμό του συμμετέχοντα για τη φύση της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα που πολλές φορές, και με τον συνδυασμό διδακτικών προσεγγίσεων όπως η διαθεματικότητα, η διεπιστημονικότητα κ.ά., καταλήγει να είναι μουσική δημοσιογραφία. Ένας ακόμα προβληματισμός σχετικά με την εγχώρια μουσική εκπαίδευση κάποιας αφορά την παραμέληση των σύγχρονων τάσεων της μουσικής.

Από την ανάλυση φάνηκε πως αρκετοί τείνουν να λαμβάνουν ένα διευρυμένο ρόλο στο σχολικό πλαίσιο, αναλαμβάνοντας ευθύνες πέρα από τις διδακτικές τους υποχρεώσεις τόσο στο τεχνολογικό πλαίσιο όσο και στους τομείς της παιδαγωγικής και της μουσικής. «Εγώ με κάποιον τρόπο εμπλέκομαι σχεδόν στα πάντα, σε ό,τι γίνεται στο σχολείο» (συνέντευξη 5^η) περιγράφει κάποια και κάποιος ακόμα αναφέρει

«προσπαθώ να είμαι χρήσιμος. Και όχι μόνο χρήσιμος, να μπορούν οι εκπαιδευτικοί, όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια αξιοπρεπή εκπαιδευτική διαδικασία». Φαίνεται να έχει καλλιεργηθεί μία κουλτούρα συλλογικής συνείδησης που τους οδήγησε στην απόφασή τους να διαμοιράζουν το υλικό τους από πολύ νωρίς, πριν την ενασχόλησή τους με τα μέσα, αν και δηλώνουν απογοητευμένοι από την ανταπόκριση που έλαβε η προσφορά τους από τους συναδέλφους. Επίσης φαίνεται να ενδιαφέρονται και για τη δημιουργία σχέσεων

με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία της περιοχής.

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας για την ενασχόληση των συμμετεχόντων με τη δημιουργία υλικού και τον ελεύθερο διαμοιρασμό του στα μέσα είναι η εμπειρία που βιώνουν οι μαθητές. Για κάποιους προτεραιότητα είναι να παρέχουν στους μαθητές ένα ευχάριστο και ελκυστικό μάθημα. Κάποιοι άλλοι ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους και να τους παρέχουν τη δυνατότητα να εκθέσουν τις δημιουργίες τους. Σημαντική όμως είναι η επιθυμία τους να έχουν και άλλοι μαθητές, πέρα από τους δικούς τους, την εμπειρία μαθημάτων μουσικής που οι ίδιοι θεωρούν επιτυχημένα. Η ενασχόληση με αυτήν τη διαδικασία αποδείχθηκε για κάποιους καταλυτική ως προς τον τρόπο διδασκαλίας τους, ενώ ταυτόχρονα κάθε νέα δουλειά εγείρει την περιέργεια τους για την λειτουργικότητά της στην τάξη. Όπως αναφέρει κάποια «έχω δηλαδή αυτή την περιέργεια να δω πώς θα... τι ανταπόκριση θα'χει στα παιδιά. Θα τους αρέσει, δεν θα τους αρέσει, τι θα γίνει. Θα περάσω αυτό που θέλω να περάσω;». Τέλος, κάποιοι υποστηρίζουν πως η χρήση της οθόνης παίζει πλέον πολύ σημαντικό ρόλο στην ανταπόκριση των παιδιών καθώς αυτά έχουν πια άλλες προσλαμβάνουσες.

7. Συμπεράσματα και αναστοχασμοί

7.1 Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει το βίωμα των εκπαιδευτικών μουσικής που δημιουργούν και διαμοιράζονται εκπαιδευτικό υλικό στο διαδίκτυο, καθώς και τα κίνητρα που τους ωθούν σε αυτή τη διαδικασία. Με βάση τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων και του δημοσιευμένου υλικού των συμμετεχόντων, προέκυψαν κάποια γενικά συμπεράσματα ως προς το διαμοιραζόμενο υλικό, τους τρόπους χρήσης του, τους τρόπους διαμοιρασμού του, αλλά και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης της προτίμησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

Το είδος του υλικού που διαμοιράζονται οι εκπαιδευτικοί μουσικής και το είδος της επικοινωνίας που επιθυμούν, φαίνεται ότι τους καθοδηγεί στο είδος του μέσου κοινωνικής δικτύωσης που θα επιλέξουν, όπως έχει παρατηρήσει και ο Burbules (2016). Έτσι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να μοιραστούν σχέδια μαθήματος και άλλα εκτενή κείμενα, όπως παρουσιάσεις έργων, άρθρα κ.ά., χρησιμοποιούν συνήθως blogs. Με βάση αυτή τη χρήση, τα blogs των εκπαιδευτικών φαίνεται να εντάσσονται στην κατηγορία με κίνητρο τη διακίνηση ιδεών και σκοπό την έμπνευση των συναδέλφων τους. Ταυτόχρονα, λειτουργούν και σαν αποθετήριο ενδιαφέροντος υλικού, ή και προσωπικό ημερολόγιο

τάξης, τοποθετώντας τα, και στην κατηγορία με κίνητρο τη μνήμη, σύμφωνα με την κατάταξη των Callahan et al. (2018).

Για τον διαμοιρασμό βίντεο χρησιμοποιούν κυρίως το YouTube, ενώ μικρά βίντεο καθημερινών στιγμών διαμοιράζονται μέσω Instagram και TikTok. Το Facebook χρησιμοποιείται κυρίως για την επικοινωνία του υλικού στους ακόλουθους και το κοινό τους, και ταυτόχρονα αποτελεί το κύριο μέσο ανατροφοδότησης από τους συναδέλφους. Ως πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης το Facebook δίνει τη δυνατότητα για επικοινωνία με στοχευμένο κοινό (Boyd & Ellison, 2007). Αντίθετα, τα YouTube, Instagram και TikTok εκθέτουν τους δημιουργούς σε ευρύτερο και άγνωστο κοινό, κάτι που πιθανώς να επηρεάσει αρνητικά την ψυχολογία των δημιουργών, ενισχύοντας αισθήματα άγχους έκθεσης ή ακόμα και απογοήτευσης. Σύμφωνα με τη χρήση των μέσων από τους εκπαιδευτικούς-δημιουργούς, και υιοθετώντας τον ορισμό των Lutz et al. (2014) για τη «διαδικτυακή συμμετοχή»,³ μπορούμε να συμπεράνουμε πως το μέσο που την προωθεί είναι κυρίως το Facebook. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη δυνατότητα που παρέχει για απεύθυνση σε συγκεκριμένο κοινό, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται ο κοινωνικός σκοπός των εκπαιδευτικών-δημιουργών.

Ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή του μέσου είναι η ηλικία, με τους μεγαλύτερους να δηλώνουν απροθυμία να ασχοληθούν με πιο σύγχρονα μέσα, όπως το Instagram και το TikTok, ενώ οι νεότεροι βρίσκουν το Facebook ξεπερασμένο. Αυτό φαίνεται να είναι ένα γενικότερο φαινόμενο (Vogels et al., 2022), όπως έχει καταγραφεί και στον ελληνικό Τύπο και στη φράση «οι νέοι δεν βρίσκουν πλέον το Facebook γοητευτικό» (Μάγρα, 2022, σ. 1).

Το είδος του υλικού που παράγουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής ανήκει στο ειδικό περιεχόμενο (Blank, 2013), είδος που απαιτεί σημαντική προσωπική δέσμευση, αλλά και κάποια τεχνολογική κατάρτιση και ικανότητες στον λόγο. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, αφού η πλειονότητα των εκπαιδευτικών-δημιουργών δήλωσαν αίσθημα δέσμευσης απέναντι στον εαυτό τους και το υλικό τους, ενώ ταυτόχρονα κατέχουν υψηλό επίπεδο τεχνολογικών γνώσεων και ικανοτήτων. Δημοσιεύουν υλικό με πρωτότυπο, μη πρωτότυπο και κριτικό περιεχόμενο, κάτι που έχει παρατηρηθεί και σε άλλη παρόμοια έρευνα (Seraji et al., 2023). Οι ρόλοι που φαίνεται ότι αναλαμβάνουν για την υποστήριξη των συναδέλφων τους είναι ως διαμορφωτές πρακτικών και δημιουργών προβληματισμού, σύμφωνα με τις κατηγορίες που προτείνουν

³ «Η διαδικτυακή συμμετοχή είναι η δημιουργία και η κοινή χρήση περιεχομένου στο διαδίκτυο που απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο κοινό και καθοδηγείται από έναν κοινωνικό σκοπό» (Lutz et al., 2014 σελ 2)

οι Kelly και Antonio (2016). Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι δεν νιώθουν αίσθημα δέσμευσης απέναντι στο κοινό τους.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών-δημιουργών, φαίνεται πως ο τρόπος που βιώνει κάθε εκπαιδευτικός τη δημιουργία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι διαφορετικός, παρόλο που συχνά παρακινούνται από κοινά κίνητρα και στόχους. Τα συναισθήματα που εμφανίζονται κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα που περιλαμβάνει την προσωπική ικανοποίηση και το αίσθημα αυτοεκπλήρωσης, την αίσθηση της βοήθειας στην κοινότητα και τη θέληση για συνεισφορά στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση του επαγγέλματος. Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τύπους εκπαιδευτικών-δημιουργών σύμφωνα με το βίωμα και τα συναισθήματα που εκφράζουν για τη δημιουργία περιεχομένου. Ο πρώτος τύπος αφορά δημιουργούς που φαίνεται να είναι στραμμένοι προς τον εαυτό τους και βιώνουν τη διαδικασία μοναχικά, επιδιώκοντας να κατακτήσουν τους δικούς τους προσωπικούς και διδακτικούς στόχους. Διαμοιράζουν το υλικό τους έχοντας κυρίως ενδιαφέρον για τη δημιουργία σχέσης με τους μαθητές τους εκτός τάξης και λιγότερο προς τη δημιουργία δικτύων και επικοινωνίας με άλλους εκπαιδευτικούς. Στον δεύτερο τύπο συναντάμε εκπαιδευτικούς που, αν και επιζητούν τη δική τους αυτοοργάνωση, αυτομάθηση και αυτοεκπλήρωση, ενδιαφέρονται ταυτόχρονα να βοηθήσουν τους συναδέλφους και βιώνουν τον ρόλο τους ως σημαντικό στην κοινότητα. Στον τρίτο τύπο ανήκουν εκπαιδευτικοί-δημιουργοί-ηγέτες που επιθυμούν και ελπίζουν μέσα από τη δουλειά τους να βάλουν ένα λιθαράκι προς την εξέλιξη και αναγνώριση του ουσιώδους ρόλου που μπορεί να παίξει η μουσική εκπαίδευση στη γενικότερη παιδεία, καλλιέργεια και δημιουργικότητα των παιδιών. Σημαντική παρατήρηση αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δεύτερου και τρίτου τύπου εμφανίζουν παρόμοια συμπεριφορά και στη δια ζώσης εμπειρία τους, αντιλαμβανόμενοι τον εαυτό τους ως σημαντικό κομμάτι της σχολικής κοινότητας. Θέτουν συχνά τον εαυτό τους στη διάθεση των συναδέλφων τους και ενδιαφέρονται, ώστε όλοι να έχουν μία αξιοπρεπή διδακτική διαδικασία.

Οι τρεις αυτοί τύποι έχουν εν τέλει κοινό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας της μουσικής εκπαίδευσης, κάθε ένας με τον δικό του τρόπο. Επίσης υπάρχει πιθανότητα η εμπειρία να αλλάζει κατά το πέρασμα του χρόνου και οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν διαφορετικά συναισθήματα σχετικά με τον ρόλο τους στη διαδικτυακή δημιουργία, ανάλογα με την ανατροφοδότηση και την αποδοχή που λαμβάνουν από το κοινό τους και την επιτυχία του υλικού τους.

Πρακτικά, η αρχή της ενασχόλησης με το αντικείμενο συνήθως συνοδεύεται από

υπερβάλλοντα ζήλο, κάτι που μεταφράζεται σε πολύ συχνές αναρτήσεις, αλλά και πειραματισμούς στον τρόπο διαμόρφωσης του υλικού τους. Με τον καιρό η συχνότητα προσαρμόζεται έτσι, ώστε να εξυπηρετεί την καθημερινότητά τους και ο τρόπος δημιουργίας του υλικού εκφράζει τελικά το προσωπικό ύφος του κάθε εκπαιδευτικού. Η διαχείριση της ενασχόλησης στην καθημερινότητα διαφέρει με κάποιους από αυτούς να ασχολούνται καθημερινά, από λίγο έως πολύ, έχοντας ανοιχτές τις κεραίες τους για ερεθίσματα που μπορεί να τους εμπνεύσουν ή για τη συλλογή πηγών που θεωρούν ενδιαφέρουσες, ενώ άλλοι ασχολούνται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους που τους επιτρέπεται από τις συνθήκες της ζωής τους και τις υποχρεώσεις τους. Πέρα από τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζουν και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, εμφανές από τις αναφορές κυρίως για τις γυναίκες, αναδεικνύοντας την έλλειψη χρόνου κύριο εμπόδιο στην παραγωγικότητα. Πάντως όλοι φαίνεται να αντλούν ευχαρίστηση από αυτή τη διαδικασία, ικανοποίηση, τόνωση της αυτοπεποίθησης και αίσθημα βελτίωσης της παιδαγωγικής τους ικανότητας, κάτι που συνδέεται άμεσα και με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από το κοινό που απευθύνονται. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει και με την έρευνα των Goodyear et al. (2014) σχετικά με τα οφέλη της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία υλικού, τα ευρήματα έδειξαν πως αυτά είναι τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά. Γενικά, φαίνεται ότι τα εσωτερικά κίνητρα αφορούν την προσωπική διάθεση για μάθηση, αυτοοργάνωση και αυτοβελτίωση, ενώ τα εξωτερικά αφορούν τη στήριξη συναδέλφων, την εξυπηρέτηση των μαθησιακών στόχων τόσο των ίδιων όσο και των συναδέλφων τους, και τη δημιουργία κοινού. Παρόμοια συμπεράσματα έχουν παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Seraji et al., 2023). Βέβαια, για κάθε εκπαιδευτικό είναι διαφορετικός ο βαθμός κινητοποίησης από κάθε κίνητρο. Κάποιοι μάλλον παρακινούνται περισσότερο από τις εσωτερικές τους ανάγκες, αντιμετωπίζοντας τα εξωτερικά κίνητρα ως μία φυσική συνέχεια διάθεσης της δουλειάς τους, ενώ άλλοι παρακινούνται περισσότερο από το εξωτερικό περιβάλλον, την επιτυχία δηλαδή που σημειώνει το υλικό τους στο κοινό.

Ένα από τα βασικά κίνητρα είναι αυτό της προσωπικής ανάπτυξης και μάθησης και της δημιουργίας επαγγελματικής ταυτότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτοδημιουργούμενης επαγγελματικής μάθησης της Prestridge (2019), οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέρος στην παρούσα έρευνα μπορούν να ενταχθούν στις κατηγορίες αυτών που συνεισφέρουν αυτοαναφορικά και στους επαγγελματίες δικτύου, αν και

παρατηρείται και εμπλοκή αυτών των δύο κατηγοριών. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, αν και φαίνεται να είναι περισσότερο αυτοαναφορικοί στο υλικό που δημοσιεύουν, εμπλέκονται περισσότερο ενεργά σε δίκτυα εκπαιδευτικών, από άλλους που η δουλειά τους φαίνεται στραμμένη προς το κοινό καλό και την προσφορά, αλλά δεν επιθυμούν περαιτέρω δικτύωση μέσω διαδικτύου. Σε αυτό πιθανώς παίζει ρόλο και η ηλικία, αφού οι μεγαλύτεροι δηλώνουν επιθυμία για περισσότερη δια ζώσης επικοινωνία και όχι διαδικτυακή. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ταυτόχρονα εκφράζουν περισσότερο ανεπτυγμένη συλλογική συνείδηση και διάθεση προσφοράς χωρίς άμεσο κέρδος. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διάθεση αυτή είναι έκδηλη στους άνδρες οι οποίοι παρουσίασαν τη δωρεάν διανομή υλικού ως φιλοσοφία ζωής, σε αντίθεση με τις γυναίκες που φάνηκαν πρόθυμες σε άλλες συνθήκες να προχωρήσουν σε κάποια επιχειρηματική κίνηση σχετικά με τη δημιουργία υλικού. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία (Piper & Schnepf, 2008· Willer et al., 2015· Lipka, 2015) που επισημαίνει τη γενναιοδωρία των γυναικών σε περιστάσεις, όπως η φιλανθρωπία και ο εθελοντισμός. Θα είχε ενδιαφέρον μια περαιτέρω διερεύνηση του ελεύθερου διαμοιρασμού του υλικού σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τον τόπο εργασίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης.

Ένας προβληματισμός που προέκυψε κατά τη διάρκεια της έρευνας αφορά τον τρόπο χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με τη λογική της μικρο-διασημότητας και του influencer εκπαιδευτικού, όπως περιγράφονται από τους Carpenter et al. (2022). Οι εκπαιδευτικοί με αυτήν τη νοοτροπία σκέψης συνήθως είναι νεότεροι και αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα με τα πιο σύγχρονα μέσα που έχουν γεννήσει αυτά τα φαινόμενα. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φαίνεται να προσπαθούν να προστατεύσουν τον εαυτό τους και να διασφαλίσουν την ηρεμία τους, αποφεύγοντας την προβολή της δουλειάς τους σε μέσα που δεν ελέγχουν τα άτομα των ομάδων που έχουν πρόσβαση σε αυτήν. Επίσης στην πλειοψηφία τους έχουν το βλέμμα στραμμένο στην ποιότητα του υλικού τους, και την προώθηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους και όχι τόσο στην επικοινωνία και στη δημιουργία κοινού.

Οι εκπαιδευτικοί-influencers είναι πιθανό να βλέπουν τους εαυτούς τους ως πρωτοπόρους, να παρουσιάζουν ιδιαίτερη διάθεση για τον εκσυγχρονισμό του επαγγέλματος και να επιθυμούν την προώθηση σύγχρονων πρακτικών, ενώ ταυτόχρονα προσβλέπουν και στην προώθηση του εαυτού τους. Αυτή η διαδικτυακή συμπεριφορά πιθανόν να συνοδεύεται από κινδύνους τόσο για την ψυχολογική ευμάρεια του ατόμου όσο και για την ποιότητα της δουλειάς του. Οι πλατφόρμες διαμοιρασμού υλικού που επιλέγουν δεν δίνουν τη δυνατότητα φιλτραρίσματος του κοινού, επιτρέποντας την

πρόσβαση τόσο σε αυτούς που πραγματικά ενδιαφέρονται για το αντικείμενο όσο και σε άτομα που βρέθηκαν εκεί τυχαία και πιθανώς επιθυμούν να σχολιάσουν κακοπροαίρετα άλλα θέματα πέραν της παιδαγωγικής. Αυτό μπορεί να επιφέρει άγχος έκθεσης στον δημιουργό και να επηρεάσει την ψυχολογία του γενικότερα. Ακόμα ένα άγχος που φαίνεται να βιώνουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι αυτό της διατήρησης του κοινού τους, κάτι που τους οδηγεί σε μία διαδικασία συνεχόμενων δημοσιεύσεων, χωρίς απαραίτητα να έχει προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία για την παρουσίαση του θέματος, επειδή η καθημερινότητά τους δεν τους το επιτρέπει χρονικά.

Γενικότερα, το υλικό που συναντά κανείς στο διαδίκτυο από εκπαιδευτικούς μουσικής είναι υψηλού επιπέδου και μπορεί πραγματικά να βοηθήσει τους συναδέλφους, να δώσει ιδέες και να καθοδηγήσει. Παρόλα αυτά, δεν φάνηκε κανείς από τους δημιουργούς να ανησυχεί μήπως πέσει θύμα κλοπής πνευματικών δικαιωμάτων, πιθανόν γιατί δεν αισθάνονται ότι το υλικό τους είναι υψηλού επιπέδου. Επίσης, η ελεύθερη πρόσβαση σε τόσο ποιοτικό υλικό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά για τον κλάδο των εκπαιδευτικών μουσικής σε συνδυασμό με την επισφαλή θέση του μαθήματος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακόμα και σήμερα δίνεται η δυνατότητα σε δασκάλους να αναλάβουν το μάθημα της μουσικής (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017 παρ. 6, 7), στερώντας από τους μαθητές εξειδικευμένη εκπαίδευση στο αντικείμενο. Η προσφορά αυτού του υλικού μπορεί να διευκολύνει τέτοιου είδους αναθέσεις. Από την άλλη πλευρά, όταν δεν υπάρχει διαθέσιμος εκπαιδευτικός μουσικής, είναι σίγουρα καλύτερο ο δάσκαλος που θα αναλάβει το μάθημα να μπορεί να ανταπεξέλθει αξιοπρεπώς μέσω της αξιοποίησης αυτού του υλικού.

Ένας γενικότερος προβληματισμός που προέκυψε αφορά τον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα της μουσικής στο σχολείο και κατά πόσο η τεχνολογία αξιοποιείται για την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών και όχι μόνο ως εποπτικό εργαλείο. Αυτό έρχεται να συμπληρώσει τον προβληματισμό για το ποιες τελικά πρέπει να είναι οι γνώσεις ενός εκπαιδευτικού μουσικής. Παρόλο που έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά πλαίσια για την εποικοδομητική ένταξη της μουσικής τεχνολογίας στην τάξη, όπως το TRACK για τη μουσική εκπαίδευση (Gall, 2016), ελάχιστοι φαίνεται να είναι αυτοί που κατέχουν εξειδικευμένες μουσικές τεχνολογικές γνώσεις και προχωρούν στην αξιοποίηση μουσικών λογισμικών. Η χρήση της τεχνολογίας μόνο ως εποπτικού υλικού ενέχει τον κίνδυνο να οδηγήσει σε ένα μάθημα «περί» μουσικής, αφήνοντας τη μουσική εμπειρία και πράξη εκτός.

7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Για τη διερεύνηση όλων των πλευρών του φαινομένου της διαδικτυακής δημιουργίας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια μελέτη πάνω στην οπτική των εκπαιδευτικών μουσικής που αξιοποιούν το υλικό που δημοσιεύουν οι συνάδελφοί τους στο διαδίκτυο. Κάποιες από τις διαστάσεις που θα μπορούσαν να διερευνηθούν αφορούν τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγουν τους δημιουργούς που θα ακολουθήσουν, πώς χρησιμοποιούν το υλικό τους και αν και πώς διαδρούν μαζί τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει μία ομάδα εκπαιδευτικών μουσικής που δημιουργήθηκε την περίοδο της πανδημίας στο Facebook, και φαίνεται να έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων, ώστε να την επιλέγουν συχνά για να διαφημίσουν και να προωθήσουν το υλικό τους. Η βαθύτερη διερεύνηση αυτής της ομάδας θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο που διαδρούν οι εκπαιδευτικοί, και το υλικό που επιλέγουν να ακολουθούν ή να διαφημίζουν.

Ένα διαφορετικό θέμα που θα άξιζε να διερευνηθεί και φάνηκε να απασχολεί κάποιους από τους συμμετέχοντες είναι ο τρόπος που χρησιμοποιείται η τεχνολογία στη μουσική τάξη. Αν και σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα να εντάξουν στη διδασκαλία τους μουσικά λογισμικά για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών; Κατέχουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής στην Ελλάδα τις κατάλληλες γνώσεις για την εποικοδομητική ένταξη της τεχνολογίας στην τάξη; Τέλος, λόγω της διαφοράς που προέκυψε με τη βιβλιογραφία πάνω στη φιλοσοφία του μοιράσματος σε σχέση με το φύλο, θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα σε εκπαιδευτικά πλαίσια συμπεριλαμβάνοντας και άλλους παράγοντες όπως η ηλικία.

Βιβλιογραφία

- Abidin, C. (2015). Communicative intimacies: Influencers and perceived interconnectedness. *Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology: Gender, Globalization and the Digital*, 8(8).
- Aghayi, A. A., & Christison, M. (2023). Instagram as a Tool for Professional Learning: English Language Teachers' Perceptions and Beliefs. *Research Anthology on Applying Social Networking Strategies to Classrooms and Libraries*, 686–703. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7123-4.ch037>
- Albert, D. J. (2015). Social media in music education. *Music Educators Journal*, 102(2), 31–38. <https://doi.org/10.1177/0027432115606976>
- Anastasya, F. L., Afandi, M., Aquami, A., Handayani, T., & Nurlaeli, N. (2022). Utilization of YouTube video as a thematic learning media in elementary school. *JIP Jurnal Ilmiah PGMI*, 8(1), 25–33. <https://doi.org/10.19109/jip.v8i1.12245>
- Barrett, J. (2020). Case study in music education. In C. Conway (Ed.), *Approaches to Qualitative Research* (pp. 74–93). Oxford University Press.
- Blank, G. (2013). Who creates content? *Information, Communication & Society*, 16(4), 590–612. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2013.777758>
- Bolat, Y. (2018). A research on the use of social media networks by teacher candidates. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 147–157. <https://doi.org/10.5430/jct.v7n1p147>
- Boltivets, S., Acharya, S., & Santos, A. (2018). Educational blogging: Implications, benefits and challenges to pedagogical practice. *Psychreg Journal of Psychology*, 2(2), 105–114.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners* (1st ed.). Sage.
- Bruguera, C., Guitert, M., & Romeu, T. (2019). Social media and professional development: a systematic review. *Research in Learning Technology*, 27. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2286>
- Burbules, N. C. (2016). How we use and are used by social media in education. *Educational Theory*, 66(4), 551–565. <https://doi.org/10.1111/edth.12188>
- Buzzetto-More, N. A. (2014). An examination of undergraduate student's perceptions and predilections of the use of YouTube in the teaching and learning process. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10, 17–32.

<https://doi.org/10.28945/1965>

- Çakiroglu, Ü., Atabay, M., & Aydin, M. (2020). Understanding instructors' behaviors in using facebook for educational purposes. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(2), 268–280.
- Callahan, C., Robinson, T., Boyle, K., & Freeman, J. (2018). Why do people blog: A Q analysis of perceptions for blogging. *The Journal of Social Media in Society*, 7(1), 401–419.
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2022). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(5), 1–16. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267>
- Carr, C. T., & Hayes, R. A. (2015). Social media: Defining, developing, and divining. *Atlantic Journal of Communication*, 23(1), 46–65. <https://doi.org/10.1080/15456870.2015.972282>
- Cervi, L. (2021). Tik Tok and Generation Z. *Theatre, Dance and Performance Training*, 12(2), 198–204. <https://doi.org/10.1080/19443927.2021.1915617>
- Chiroma, H., Mohd Shuib, N. L., Abubakar, A. I., Zeki, A. M., Gital, A. Y., Herawan, T., & Abawajy, J. H. (2017). Advances in teaching and learning on facebook in higher institutions. *IEEE Access*, 5, 480–500. <https://doi.org/10.1109/access.2016.2643682>
- Cihangir, H. H., & Çoklar, A. N. (2021). Using YouTube as an education environment: Examining follower views. *International Technology and Education Journal*, 5(1), 50–60.
- Cunha, F. R. da, van Kruistum, C., & van Oers, B. (2016). Teachers and Facebook: using online groups to improve students' communication and engagement in education. *Communication Teacher*, 30(4), 228–241. <https://doi.org/10.1080/17404622.2016.1219039>
- Drula, G. (2020). Instagram as a platform to capitalize on the photo-journalists' or freelancers' work. *Journal of Media Research*, 13(1/36), 5–21. <https://doi.org/10.24193/jmr.36.1>
- Εγκύκλιος Φ.25/103373/Δ1/22-6-2018. (2018). Χρήση κινητών τηλεφώνων και ηλεκτρονικών συσκευών στις σχολικές μονάδες. Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.
- Enke, N., & Borchers, N. S. (2019). Social media influencers in strategic communication: A conceptual framework for strategic social media influencer communication. *International Journal of Strategic Communication*, 13(4), 261–277. <https://doi.org/10.1080/1553118x.2019.1620234>
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. University

Of Massachusetts Press, Tavistock publications.

Gall, M. (2016). TPACK and music teacher education. In A. King, E. Himonides, & A. Ruthmann (Eds.), *The routledge companion to music, technology, and education* (pp. 305–318). Routledge.

Giebelhausen, R. (2014). What the tech is going on? Social media and your music classroom. *General Music Today*, 28(2), 39–46. <https://doi.org/10.1177/1048371314552523>

Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927–943. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858624>

Greenhow, C., & Galvin, S. (2020). Teaching with social media: evidence-based strategies for making remote higher education less remote. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 513–524. <https://doi.org/10.1108/ils-04-2020-0138>

Guadagno, R. E., Okdie, B. M., & Eno, C. A. (2008). Who blogs? Personality predictors of blogging. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1993–2004. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.09.001>

Hakan Okay, H. (2017). Investigation of in-service and pre-service music teachers' habits and purposes of using social media. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(10), 229–243. <https://doi.org/10.26450/jshsr.51>

Herring, S. C. (2009). Web content analysis: expanding the paradigm. In J. Hunsinger, L. Klastrop, & M. Allen (Eds.), *International handbook of internet research* (pp. 233–249). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9789-8_14

Higgins, S. (2023). *The social media habits of teachers*. Edge Foundation.

Ho, C. S. M., Lu, J., & Bryant, D. A. (2021). Understanding teacher entrepreneurial behavior in schools: Conceptualization and empirical investigation. *Journal of Educational Change*, 22(4), 535–564. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09406-y>

Hoffmann, C. P., Lutz, C., & Meckel, M. (2015). Content creation on the Internet: a social cognitive perspective on the participation divide. *Information, Communication & Society*, 18(6), 696–716. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2014.991343>

Husserl, E. (1973). *The idea of phenomenology* (W. Alston & G. Nakhtnikian, Trans.; 5th ed.). Martinus Nijhoff/The Hague.

Hutchinson, A. (2021, October 20). *TikTok shares new insights into why people use the app, and how it celebrates authenticity*. Social Media Today. <https://www.socialmediatoday.com/news/tiktok-shares-new-insights-into-why-people-use-the-app-and-how-it-celebrat/608617/>

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην*

ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα Κάλλιπος.

- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation.
- Jung, H., & Zhou, Q. (2019, September). *Learning and sharing creative skills with short videos: A case study of user behavior in TikTok and Bilibili*. International Association of Societies of Design Research (IASDR), Manchester, UK.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68.
- Karthik, Y. (2018). Detecting Socially Significant Music Events using Temporally Noisy Labels. *ACM SIGMM Records*, 10(1). <http://osf.io/eydxk>
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>
- Khlaif, Z. N., & Salha, S. (2021). Using TikTok in education: A form of micro-learning or nano-learning? *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 12(3). <https://doi.org/10.30476/ijvlms.2021.90211.1087>
- Κολλιοπούλου, Κ. (2015). Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 8(1Α). <https://doi.org/10.12681/icodl2015.89>
- Kusyanti, A., Ayu Catherina, H. P., & Lia Sari, Y. A. (2019). Empirical study of #instastory. *Procedia Computer Science*, 161, 756–764. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.180>
- Li, V. (2017). Social media in english language teaching and learning. *International Journal of Learning and Teaching*, 3(2), 148–153. <https://doi.org/10.18178/ijlt.3.2.148-153>
- Lipka, M. (2015, December 1). *Are women more generous than men?* Reuters. <https://www.reuters.com/article/idUSKBN0TK4Q3/>
- Lister, M. (2024, January 14). *33 Mind-boggling Instagram stats & facts for 2014*. Wordstream.com. <https://www.wordstream.com/blog/ws/2017/04/20/instagram-statistics>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Lutz, C., Hoffmann, C. P., & Meckel, M. (2014). Beyond just politics: A systematic literature review of online participation. *First Monday*, 19(7).

- Μάγρα, Η. (2022, January 10). *Γιατί εγκαταλείπουν οι νέοι το Facebook; Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*. <https://www.kathimerini.gr/life/technology/561660049/giati-egkataleipoun-oi-neoi-to-facebook/>
- Mahajan, V. (2024, March 19). *100+ YouTube statistics in 2024: Users, revenue & more*. Www.notta.ai. <https://www.notta.ai/en/blog/youtube-statistics>
- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education*, 9(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.2024936>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. Sphere Books.
- Μιχαηλίδης, Τ. (2017). Τα κοινωνικά δίκτυα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της ποιητικής φόρμας μέσω Facebook. *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου “Νέος Παιδαγωγός”*, 3716–3721.
- Mills, G., Gay, L. R., & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα*. Προπομπός.
- Mosseri, A. (2021). Changes are coming to video on Instagram [Video]. In X (formerly Twitter). <https://x.com/mosseri/status/1410297743285829632>
- Nadkarni, A., & Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences*, 52(3), 243–249. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.007>
- Nau, C., Quan-Haase, A., & McCay-Peet, L. (2022). Defining social media and asking social media research questions: How well does the swiss army knife metaphor apply? In A. Quan-Haase & L. Sloan (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods* (pp. 13-26). SAGE.
- Ni, L., Bausch, G., & Benjamin, R. (2021). Computer science teacher professional development and professional learning communities: a review of the research literature. *Computer Science Education*, 33(1), 29–60. <https://doi.org/10.1080/08993408.2021.1993666>
- Njenga, M. (2023). Teacher Participation in Continuing Professional Development: A Theoretical Framework. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), 69–85. <https://doi.org/10.1177/14779714221123603>
- Noon, E. J. (2018). Interpretive Phenomenological Analysis: an Appropriate Methodology for Educational Research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75–83. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>
- Pagani, M., E. Goldsmith, R., & F. Hofacker, C. (2013). Extraversion as a stimulus for user-generated content. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 7(4), 242–256. <https://doi.org/10.1108/jrim-11-2012-0052>
- Palmer, P. (2017, August 23). *Teacher to teacherpreneur: earn effortlessly an extra income*. Bright Classroom Ideas. <https://brightclassroomideas.com/teacher->

- Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. ΥΠΙΑΙΘ.
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7–14. <https://doi.org/10.14691/cppj.20.1.7>
- Piper, G., & Schnepf, S. V. (2008). Gender differences in charitable giving in great britain. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 19(2), 103–124. <https://doi.org/10.1007/s11266-008-9057-9>
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Εισαγωγή - ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Αποστολοπούλου (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σσ. 21–75). Τόπος & Μάριος Πουρκός -Μανόλης Δαφέρμος.
- Prestridge, S. (2016). Conceptualising self-generating online teacher professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 85–104. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2016.1167113>
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers’ use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, 129, 143–158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003>
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of Learners Called Generation Z*. http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf
- Rouse, M. (2024, May 13). *What is web content? - Definition from Techopedia*. Techopedia.com. <https://www.techopedia.com/definition/23885/web-content>
- Russo, A., Watkins, J., Kelly, L., & Chan, S. (2008). Participatory communication with social media. *Curator: The Museum Journal*, 51(1), 21–31. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2008.tb00292.x>
- Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(2), 121–136. https://doi.org/10.1386/jmte.1.2and3.121_1
- Santos, M. L. B. d. (2022). The “so-called” UGC: An updated definition of user-generated content in the age of social media. *Online Information Review*, 46(1), 95–113. <https://doi.org/10.1108/oir-06-2020-0258>
- Santos, R. O. d., & Rudnik, R. M. L. (2022). Instagram and education: some considerations. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270100>
- Schradie, J. (2011). The digital production gap: The digital divide and Web 2.0 collide. *Poetics*, 39(2), 145–168. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2011.02.003>

- Sehgal, M. (2024, March). *A study on the use of Instagram reels to drive customer engagement*. International Conference on recent trends in commerce and management, Pondicherry.
- Seraji, F., Malmir, R., Kasani, H. A., & Abedi, H. (2023). Teacher-generated content in social media: Studying the experience of Iranian teachers. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103955. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103955>
- Shelton, C. C., & Archambault, L. M. (2019). Who are online teacherpreneurs and what do they do? A survey of content creators on TeachersPayTeachers.com. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(4), 398–414. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1666757>
- Shelton, C., Schroeder, S., & Curcio, R. (2020). Instagramming their hearts out: What do edu-influencers share on Instagram? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(3), 529–554.
- Siles, I. (2020). Blogs and bloggers. *The SAGE International Encyclopedia of Mass Media and Society*, 1, 181–182. <https://doi.org/10.4135/9781483375519.n75>
- Silva A. d. F. A. d., & O’Sullivan, C. (2023). Innovative teachers – How? Under which circumstances? In K. Livingston, C. O’Sullivan, & K. Attard (Eds.), *Characteristics and Conditions for Innovative Teachers*. Routledge.
- Smith, D. W. (2013, November 16). *Phenomenology*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. In G. M. Breakwell (Ed.), *Doing social psychology research* (pp. 229–254). Blackwell Publishing, British Psychological Society.
- Stangl, F. J., Riedl, R., Kiemeswenger, R., & Montag, C. (2023). Negative psychological and physiological effects of social networking site use: The example of Facebook. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1141663>
- Stojanović, D., Bogdanović, Z., Despotović-Zrakić, M., Naumović, T., & Radenković, M. (2019, October). An approach to using Instagram in secondary education. *Proceedings of the 14th international conference on virtual learning, ICVL 2019*, Bucharest, Romania.
- Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A., & Varpio, L. (2015). Choosing a Qualitative Research Approach. *Journal of Graduate Medical Education*, 7(4), 669–670. NCBI. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-15-00414.1>
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133–138. <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693>
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*.

Εκδόσεις Κριτική.

- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλλήματα, δυνατότητες, διαδικασίες. In Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. (σσ. 473–498). Πεδίο.
- Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2015). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *Internet and Higher Education*, 28, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.002>
- Van Driel, L., & Dumitrica, D. (2021). Selling brands while staying “Authentic”: The professionalization of Instagram influencers. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 27(1), 66–84. <https://doi.org/10.1177/1354856520902136>
- Verduyn, P., Gugushvili, N., & Kross, E. (2021). Do social networking sites influence well-being? The extended active-passive model. *Current Directions in Psychological Science*, 31(1), 62–68. <https://doi.org/10.1177/09637214211053637>
- Vogels, E. A., Gelles-Watnick, R., & Massarat, N. (2022, August 10). *Teens, Social Media and Technology 2022*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/08/10/teens-social-media-and-technology-2022/>
- Voivonta, T., & Avraamidou, L. (2018). Facebook: a potentially valuable educational tool? *Educational Media International*, 55(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439708>
- Willer, R., Wimer, C., & Owens, L. A. (2015). What drives the gender gap in charitable giving? Lower empathy leads men to give less to poverty relief. *Social Science Research*, 52, 83–98. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.014>
- Wilson, A. (2015). YouTube in the classroom [Student Research Project University of Toronto]. In *Master of teaching research projects*. <https://hdl.handle.net/1807/68780>
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31–48.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Zaragoza, M. C., Díaz-Gibson, J., Caparrós, A. F., & Solé, S. L. (2021). The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*, 47(2), 217–237. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>

Παράρτημα

Σύντομα και ενδεικτικά αποσπάσματα από κάθε συνέντευξη:

Συνέντευξη 1^η

Είχατε κάτι άλλο στο μυαλό σας;

Όχι, σου είπα, ήταν εργασιομανία κατ' αρχάς ας πούμε, καταγραφή των σκέψεών μου και κατ' επέκταση να βοηθήσω τους ανθρώπους που ίσως ας πούμε δεν ήξεραν πώς να χειριστούν κάποιες καταστάσεις μέσα στο σχολείο ή πως να λειτουργήσουν αυτοί μέσα στην τάξη ως εκπαιδευτικοί γιατί και αυτό έχει σημασία. Άμα δεν ξέρεις τι να κάνεις... χάνεσαι..

Συνέντευξη 2^η

Πώς συνδέεται όλο αυτό με την καθημερινότητά σου;

Θα σου πω, συνήθως βάζω κάτι που θεωρώ ότι είναι::, έχει κάτι να δώσει. Δεν θα ανεβάσω απλά για να ανεβάσω ένα story, ένα οτιδήποτε, ένα post. Προσπαθώ να είναι λίγο πιο::, ξέρεις, σοβαρό, να έχει μία, έναν αντίκτυπο στον άλλον που θα το διαβάσει και ας μην έχει σχέση με τη μουσική εκπαίδευση, να προσπαθήσω δηλαδή να τραβήξω και κάποιον ο οποίος του αρέσει η μουσική, δεν είναι δηλαδή μόνο::: πάρα πολλοί μου στέλνουνε που δεν έχουν σχέση με τη μουσική

Συνέντευξη 3^η

Έχετε σκεφτεί ποτέ να προχωρήσετε σε πιο επιχειρηματικό επίπεδο;

Δυστυχώς ή ευτυχώς, νομίζω ευτυχώς περισσότερο, δεν έχω σχέση με την επιχειρηματικότητα. Ποτέ δεν σκέφτομαι έτσι. Και πιστεύω θα χανόταν και λίγο η... η μαγεία του αυθεντικού, όταν το κάνεις... Αλλά το κίνητρό μου, έτσι λειτουργώ εγώ, έτσι; είναι θέμα χαρακτήρα, γιατί σου είπα από πολύ νωρίς, με ενδιαφέρει πολύ να βοηθήσω τον συνάδελφο. Με ενδιαφέρει αυτή η προοπτική σαν σχέση ζωής, σαν φιλοσοφία ζωής. Ξέρω 'γώ. Άρα, ότι έχω ανακοινώσει στο blog θα μπορούσα να το κρατάω για τον εαυτό. Δικιά μου απόφαση είναι αυτή, να το κάνω. Και μάλιστα δεν έχω ασχοληθεί πολύ με τα πνευματικά δικαιώματα, δεν ξέρω. Ενδεχομένως να υπάρχουν προβλήματα εκεί με την ανακοίνωση, αλλά θεωρώ ότι με καλύπτει κατά κάποιο τρόπο αυτό το... που έχει βγει περί πνευματικών δικαιωμάτων, ότι αποδέχεται ο άλλος, αν δεις σε κάθε άρθρο, έχει από κάτω ένα, πώς το λένε αυτό... μετά... δεν θυμάμαι τον όρο ακριβώς, άρα το κίνητρό μου είναι το εξής και στο βάθος του, αυτό που θα σου πω, εμπεριέχεται το εξής, η ανάγκη μου πρώτον να υπάρξει μια αισθητική πρόταση ώστε να αλλάξει η κοινωνία, να αλλάξει η χώρα. Έτσι; Στο βάθος είναι αυτή η ουτοπία.

Συνέντευξη 4^η

Θεωρείτε ότι επηρεάζεστε με κάποιο τρόπο, είτε θετικά, είτε αρνητικά, από τη διαδικασία όλη αυτή της δημιουργίας;

Την καθημερινότητά μου την επηρεάζει με την έννοια ότι θα φάω κάποιο χρόνο, θα καταναλώσω κάποιο χρόνο για αυτό. Όμως, αντίστοιχα, δηλαδή μπορεί να χάνω σε εισαγωγικά κάποιο χρόνο, αλλά η ικανοποίηση ότι, ξέρεις, αυτό που έκανα μ' αρέσει. Ή θα μπω μέσα στην τάξη, θα είναι ωραία; δεν θα είναι ωραία; Έχω και την περιέργεια. Έχει τύχει δηλαδή μάθημα, να λέω πω πως θα τελειώσει το μάθημα και θα με χειροκροτάνε όλοι, και να μπω σε μία τάξη και να μην προχωράει το συγκεκριμένο μάθημα. Σε άλλη τάξη το ίδιο μάθημα να πηγαίνει καλά, βέβαια. Έχω δηλαδή αυτή την περιέργεια να δω πώς θα... Τι ανταπόκριση θα' χει στα παιδιά. Θα τους αρέσει, δεν θα τους αρέσει, τι θα γίνει.

Συνέντευξη 5^η

Η αξιολόγηση γενικά που λαμβάνετε, είτε από συναδέλφους, είτε από το κοινό σας επηρεάζει στο πώς συνεχίζετε τη δουλειά σας;

Όχι, γιατί καταρχάς δεν έχω καμία κακή, πραγματικά κακή αξιολόγηση, είτε τουλάχιστον που να την εκλαμβάνω εγώ, γιατί το να μου πει κάποιος: «δεν συμφωνώ με αυτό που έχεις κάνει εδώ πέρα», για εμένα δεν αποτελεί πρόβλημα, ούτε πωπω τι θα κάνω, αυτός μου είπε ότι... Δεν το αντιμετωπίζω έτσι καθόλου, απλά σκέφτομαι ότι γιατί το βλέπει έτσι ή τι εννοεί προσπαθώ να καταλάβω δηλαδή πως το σκέφτεται ο άλλος, για να δω μήπως όντως εγώ κάνω κάτι λάθος, αλλά γενικά δεν με επηρεάζει υπό την έννοια ότι ναι ούτε με αποθαρρύνει, ούτε με ενθαρρύνει τρελά θέλω να πω. Οκ, ναι, είμαι εδώ να μου πεις την πραγματική σου άποψη και θεωρώ ότι έτσι θα γίνω καλύτερη.

Συνέντευξη 6^η

Με ποιο τρόπο επιλέγετε τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθείτε;

(...)Εβαζα κατά νου κάποιους στόχους που ήθελα να κατακτήσουμε στη τάξη και έβλεπα πώς η ψηφιακή τεχνολογία μας βοηθά σε αυτό και παρατηρώντας τι γίνεται στο παγκόσμιο σκηνικό υπήρχαν περιπτώσεις που άλλαζα θεματολογία γιατί συνέβαιναν σημεία και τέρατα δηλαδή πραγματικά γίνονται επαναστάσεις και θαύματα στη παγκόσμια σκηνή στην τεχνολογία, που δυστυχώς εδώ στην Ελλάδα δεν τις έχουμε οσμιστεί καν. Άρα η θεματολογία μου καθοριζόταν μεν από τους μαθησιακούς στόχους αλλά από την άλλη βλέποντας το τι συμβαίνει κάθε μέρα ραγδαία στη παγκόσμια σκηνή όταν κάποια ανακάλυψη με εξιτάρει τότε άλλαζα λίγο τους στόχους και προσπαθούσα να την κατακτήσω για να φτιάξω κάτι σχετικό με αυτό που ανακάλυπτα.

Πώς θεωρείτε ότι χρησιμοποιεί το κοινό το υλικό σας; Από ποιους πιστεύετε ότι χρησιμοποιείται και με ποιον τρόπο;

Θεωρώ ότι χρησιμοποιείται από δασκάλες μουσικής, που μπορούν να παίρνουν είτε ιδέες για κομμάτια, είτε να έχουνε σκουριάσει ας πούμε, να έχουνε κάνει τόσα πολλά οι άνθρωποι που να έχουνε πάθει ξέρεις, να έχει πέσει λίγο η έμπνευσή τους και μπορεί να ακούσουν κάτι έτσι λίγο και να πουν: «Α, ωραίο! Μου δίνει έναυσμα να το κάνω». Ακόμα, μαμάδες με τα παιδάκια που τους βάζουν τα τραγουδάκια και μου το στέλνουν αυτό. Αχ το κοριτσάκι μου ακούει τα τραγουδάκια και του αρέσει, μπλα, μπλα, μπλα. Αλλά νομίζω ότι είναι κυρίως οικογενειακό το target group και εκπαιδευτικοί ή μουσικοί αντίστοιχα που μπορεί να τους φαίνεται ενδιαφέρον ο τρόπος που εγώ μαθαίνω στα παιδιά μουσική. Αυτό, δηλαδή νομίζω ότι τους βοηθάει στο να παίρνουν ιδέες, να τις αξιοποιούν ή να τις κάνουν κι ακόμα καλύτερες.