

Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 1/2 (2020)

Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση: Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις και προοπτικές



Ανιχνεύοντας τη συμβολή της συμμετοχής σε ηλεκτρονική κοινότητα στη συγκρότηση διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας. Η ανακατασκευή της εμπειρίας εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Πολυξένη Κοτρέτσου, Σοφία Χατζηλεοντιάδου

doi: [10.12681/thete.39982](https://doi.org/10.12681/thete.39982)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κοτρέτσου Π., & Χατζηλεοντιάδου Σ. (2020). Ανιχνεύοντας τη συμβολή της συμμετοχής σε ηλεκτρονική κοινότητα στη συγκρότηση διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας. Η ανακατασκευή της εμπειρίας εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 13(1/2), 97-115.
<https://doi.org/10.12681/thete.39982>

Ανιχνεύοντας τη συμβολή της συμμετοχής σε ηλεκτρονική κοινότητα στη συγκρότηση διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας. Η ανακατασκευή της εμπειρίας εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Πολυξένη Κοτρέτσου¹, Σοφία Χατζηλεοντιάδου²
kpolyxeni@sch.gr, schatzzil@eled.duth.gr

¹ 4^ο Γενικό Λύκειο Πύργου Ηλείας

² Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Η εργασία έχει ως σκοπό την ανίχνευση της συμβολής της διετούς συμμετοχής πέντε εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην ηλεκτρονική (η-) κοινότητα «Διδακτικά Σενάρια στη Φυσική Αγωγή» (η-ΔΣΦΑ) στη συγκρότηση δύο διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, μέσα από την ανακατασκευή της εμπειρίας τους. Ειδικότερα, στο πλαίσιο ενός ερευνητικού σχεδίου μικτών μεθόδων, αξιοποιούνται ποσοτικά δεδομένα από τα ψηφιακά ίχνη τους στο Edmodo, το οποίο υποστήριξε τη λειτουργία της η-ΔΣΦΑ και ποιοτικά δεδομένα μέσα από την αφήγηση της εμπειρίας της συμμετοχής τους σε αυτή. Από τη σύγκλιση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης συμπεραίνεται η συμβολή της συμμετοχής στη η-ΔΣΦΑ στη δυναμική συγκρότηση των μελετώμενων διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τη σημασία της αξιοποίησης του επιστημολογικού πλαισίου του αντικειμένου της ΦΑ κατά τον σχεδιασμό και την υβριδική μορφή λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ. Η εργασία επιχειρεί να συμβάλλει παραδειγματικά στην αναδυόμενη περιοχή μελέτης της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονική κοινότητα, Edmodo, επαγγελματική ταυτότητα, αφηγηματική ανάλυση, Φυσική Αγωγή

Εισαγωγή

Η εξέλιξη των δικτυακών τεχνολογιών συνέβαλλε στην ανάπτυξη των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης. Μια ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης αποτελείται από ένα σύνολο ανθρώπων οι οποίοι αλληλεπιδρούν μέσω της τεχνολογίας προκειμένου να πετύχουν έναν κοινό μαθησιακό στόχο (IGI Global Dictionary, 2020). Τα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας, διατηρώντας την αυτονομία τους, κινητοποιούνται, επικοινωνούν και αλληλοϋποστηρίζονται μέσα από ένα πλέγμα αναδυόμενων σχέσεων μέσα στην κοινότητα προκειμένου να οικοδομήσουν και να διαμοιράσουν τη νέα γνώση (Τζιμογιάννης, 2017).

Ειδικότερα, οι ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών μπορεί, μεταξύ άλλων μορφών, να οργανώνονται επίσημα, «από πάνω προς τα κάτω», από φορείς άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος (οριοθετημένες κοινότητες), ανεπίσημα, από «κάτω προς τα πάνω», από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σε μια λογική λειτουργίας με στόχο την επικοινωνία, τη συζήτηση και τη διαμοίραση υλικών και εμπειριών (κοινότητες μάθησης), αλλά και με συνδυασμούς μορφών μεταξύ τους (υβριδικές) (Τζιμογιάννης, 2017).

Ηλεκτρονικές πλατφόρμες, όπως το ευρέως χρησιμοποιούμενο ελεύθερο σύστημα διαχείρισης της μάθησης Edmodo (www.edmodo.com), υποστηρίζουν, μεταξύ άλλων τεχνικών μέσων, τη λειτουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας. Εμπειρικές έρευνες αξιοποίησης του Edmodo με

δείγματα από διαφορετικούς πληθυσμούς συμμετεχόντων, αναδεικνύουν τις δυνατότητες που προσφέρει για τη διαμοίραση εκπαιδευτικού υλικού, τη διαχείριση της μαθησιακής πορείας και τη συμβολή της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη μάθηση (Puspitaloka, Rachmawati & Sonjaya, 2018), την υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης (Hamutoglu, Gemikonakli & Gezgin, 2019), την αξιοποίησή του ως συμπληρωματικό μαθησιακό εργαλείο (Pardede, 2019), καθώς και τη δυνατότητα παροχής ανατροφοδότησης με βάση την αξιοποίηση αρχείων καταγραφής της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων με αυτό (Martin & Ndoye, 2016).

Οι ηλεκτρονικές κοινότητες έχουν αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, όπως Φυσικών επιστημών (Ekici, 2017), Νηπιαγωγών (Hoffman, 2019), Μαθηματικών (Brodie, 2020) και Φυσικής αγωγής (Bores-Garcia, Gonzalez-Calvo & Garcia-Monge, 2018). Επιπλέον, μελετάται ευρέως η σημασία που έχει η συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Τσιωτάκης, 2015· Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016· Vangrieken et al., 2017· Τζιμογιάννης, 2017· Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018· Kelly, 2019· Li, Zheng & Zheng, 2020), και ειδικότερα στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Strangeways & Pettit, 2019) και κατά την περίοδο που είναι αρχάριοι εκπαιδευτικοί (Zhong & Craig, 2020), αλλά η έρευνα στην περιοχή αυτή δεν είναι επαρκής (Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018).

Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο «σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό» (Δραγώνα, 2007, σ. 18). Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις του όρου, όπως τις συνθέτουν οι Rodgers & Scott (2008) για την περίπτωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αυτή είναι μεταβαλλόμενη, διαμορφώνεται αλλά και επηρεάζεται, σε ένα εξωτερικό επίπεδο, από τα χωροχρονικά πλαίσια εντός των οποίων λειτουργεί ως εκπαιδευτικός και από τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους εντός αυτών των πλαισίων. Επιπλέον, σε ένα πιο εσωτερικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί κάθε φορά την επαγγελματική ταυτότητά του με βάση τα συναισθήματά του και τις αφηγήσεις ιστοριών που κάνει σχετικά με τις επαγγελματικές εμπειρίες του. Κατά τον Τσιώλη (2014), μέσα από την αφήγηση επαγγελματικών, αλλά και ευρύτερα εμπειριών ζωής, το άτομο ανασυνθέτει την εμπειρία, περιγράφοντας, επιχειρηματολογώντας, αξιολογώντας κλπ., τη δράση του αλλά και άλλων εμπλεκόμενων υποκειμένων, τη λογική της δράσης, τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και τα συναισθήματά του, με βάση την παροντική σκοπιά. Καθώς αυτές οι ιστορίες μπορεί κάθε φορά να εξιστορούνται διαφορετικά, αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο συγκροτεί και επανασυγκροτεί την ταυτότητά του ως προς την εμπειρία που αφηγείται. Όταν οι εξωτερική συναντά την εσωτερική νοηματοδότηση της επαγγελματικής ταυτότητας, τότε ο εκπαιδευτικός αποκτά επίγνωση του «επαγγελματικού εαυτού» και γίνεται επαγγελματικά πιο αυτοδύναμος (Rodgers & Scott, 2008).

Η αφηγηματική ανάλυση (Τσιώλης, 2014) προσφέρει στον ερευνητή το μεθοδολογικό πλαίσιο ανακατασκευής (απόδοσης από τον ίδιο) της εμπειρίας συμμετοχής σε ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης όπως τη βίωσε και την αφηγήθηκε ένας εκπαιδευτικός (στο εξής «βιωθείσα» εμπειρία). Μέσω αυτής της διαδικασίας επιχειρείται η ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο αυτή η συμμετοχή συνέβαλλε στη συγκρότηση διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, όπως ενδεικτικά, οι διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού κατά τους Löfström et al. (2010). Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι η αφηγηματική προσέγγιση αξιοποιείται κατά τη μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών (González-Calvo et al., 2014· Barbosa & Bedran, 2018· Matos, 2019).

Η πλατφόρμα που υποστηρίζει την ηλεκτρονική κοινότητα, καταγράφει ψηφιακά ίχνη των χρηστών της. Αυτά, μπορεί να αφορούν στο υλικό οποιασδήποτε μορφής δημοσιεύει/ αναρτά ο χρήστης κατά την αλληλεπίδρασή του με την πλατφόρμα το οποίο αποθηκεύεται σε βάση

δεδομένων (όπως ενδεικτικά κείμενα, εικόνες κλπ.), ή/και σε δεδομένα σχετικά με την ίδια την αλληλεπίδραση (όπως ενδεικτικά, χρήστης, ημερομηνία, χρόνος εισόδου/παραμονής στην πλατφόρμα) (Reigeluth, 2014). Από την επεξεργασία αυτών των ιχνών μπορεί να ανιχνευτεί π.χ., η γνωστική, η κοινωνική και η διδακτική παρουσία των δρώντων μέσα στην ηλεκτρονική κοινότητα (Τζιμογιάννης, 2017), στο εξής, «αντικειμενικά» καταγεγραμμένη παρουσία του εκπαιδευτικού μέσω του συστήματος. Ερευνητικοί σχεδιασμοί ανάλυσης περιεχομένου ή/και θεμελιωμένης θεωρίας (Bryman, 2017) μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την ποιοτική ανάλυση ψηφιακών ιχνών σε μορφή π.χ., κειμένου, ενώ η στατιστική ανάλυση των δεδομένων αλληλεπίδρασης με την πλατφόρμα μπορεί να αποφέρει ποσοτικά αποτελέσματα όπως π.χ., κατανομή πλήθους εισόδων στην πλατφόρμα ανά μήνα και εκπαιδευόμενο.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην περίπτωση εκπαιδευτικών της σχολικής Φυσικής Αγωγής (ΦΑ). Στο μάθημα αυτό στη χώρα μας αφιερώνεται ελάχιστος διδακτικός χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι ο ωφέλιμος χρόνος της διδακτικής ώρας στην πράξη είναι πολύ μικρότερος. Στον ωφέλιμο χρόνο, ο εκπαιδευτικός ΦΑ οφείλει να διαχειριστεί τους πολλούς και ποικίλους διδακτικούς στόχους που θέτουν τα ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ για το μάθημα κατά τρόπο που να κρατά κινητικά ενεργούς τους μαθητές τουλάχιστον για 20 από τα 45 λεπτά της διδακτικής ώρας και η όποια προφορική συζήτηση/ενημέρωση να μην ξεπερνά τα 5 λεπτά. Επιπλέον, το 2015, στον οδηγό για τον εκπαιδευτικό ΦΑ για το Λύκειο είχε προταθεί η αξιοποίηση του Edmodo. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα διευκολυνόταν σημαντικά στο έργο του αν υποστήριζε μέρος του μαθήματός του εκτός του διαθέσιμου σχολικού χρόνου αξιοποιώντας παράλληλα τις δυνατότητες μιας ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης.

Στο σύνθετο αυτό πλαίσιο, η μελέτη της επίδρασης παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ΦΑ αποκτά ενδιαφέρον (González-Calvo et al., 2014· Liu et al., 2019). Ωστόσο, παρόλο που η συμμετοχή του εκπαιδευτικού ΦΑ σε μια ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξή του (Bores-Garcia, Gonzalez-Calvo & Garcia-Monge, 2018), λίγες έρευνες εστιάζουν στη συμβολή της συμμετοχής αυτής στη συγκρότηση διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητάς του. Ειδικότερα, στην έρευνα των del Val Martín et al. (2014) μελετήθηκε η επίδραση που είχε στην επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών ΦΑ η μετάβαση από τη συμμετοχή τους σε κοινότητα με φυσική παρουσία στην ηλεκτρονική κοινότητα MultiScopic, η οποία αφορούσε στο μάθημα της ΦΑ. Επίσης, μελετήθηκε η επίδραση της συμμετοχής στην ηλεκτρονική κοινότητα MultiScopic στην ταυτότητα της ομάδας εκπαιδευτικών ΦΑ (García-Monge et al., 2019). Στη χώρα μας δεν έχει εντοπιστεί κάποια μελέτη της επίδρασης της συμμετοχής σε ηλεκτρονική κοινότητα στη συγκρότηση διαστάσεων της ταυτότητας εκπαιδευτικών ΦΑ λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της ΦΑ.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανίχνευση της συμβολής της διετούς συμμετοχής πέντε εκπαιδευτικών ΦΑ στην ηλεκτρονική (η-) κοινότητα «Διδακτικά Σενάρια στη Φυσική Αγωγή» (η-ΔΣΦΑ) στη συγκρότηση δύο διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, μέσα από την ανακατασκευή της εμπειρίας τους.

Ειδικότερα, με βάση τη σύγκλιση των αποτελεσμάτων μελέτης της «αντικειμενικά» καταγεγραμμένης παρουσίας των πέντε συμμετεχόντων μέσω των ψηφιακών ιχνών τους στο Edmodo και της ανακατασκευής της «βιωθείσας» εμπειρίας τους μέσω των αφηγήσεών τους, η εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ανιχνεύεται συμβολή της συμμετοχής τους στην η-ΔΣΦΑ στη συγκρότηση της διάστασης της επαγγελματικής ταυτότητας «πεποιθήσεις αναφορικά με το εάν ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα

πρέπει να είναι ειδικός σε γνωστικό ή/και διδακτικό ή/και εκπαιδευτικό επίπεδο»; (1^η διάσταση)

- ανιχνεύεται συμβολή της συμμετοχής τους στην η-ΔΣΦΑ στη συγκρότηση της διάστασης της επαγγελματικής ταυτότητας «ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα»; (2^η διάσταση)
- η ενδεχόμενη συγκρότηση των παραπάνω δυο διαστάσεων έχει δυναμικό χαρακτήρα κατά τη διάρκεια λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ ώστε να ανιχνεύεται μέσω αυτής εξέλιξη των επιπέδων της επαγγελματικής ταυτότητάς τους;
- ποια χαρακτηριστικά του σχεδιασμού και της λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ συνέβαλλαν στην ενδεχόμενη συγκρότηση των παραπάνω δύο διαστάσεων;

Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας στη Φυσική Αγωγή και η ηλεκτρονική κοινότητα «Διδακτικά Σενάρια στη Φυσική Αγωγή»

Οι Vargas, Flavio & Moreira (2014) θέτουν το πρόβλημα της επιστημολογικής κρίσης στο αντικείμενο της ΦΑ και το τοποθετούν καταρχάς στη διαχρονική διχοτόμηση που γίνεται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, της σκέψης από το σώμα, αναθέτοντας την εκπαίδευση σχετικά με το σώμα στη ΦΑ. Έτσι, κυρίαρχες αντιλήψεις για το σώμα, όπως ρώμη, ανταγωνισμός, σύνδεση με αθλητικές επιδόσεις, επηρέασαν τη σχολική ΦΑ. Επιπλέον, η σύνδεση του αντικειμένου της ΦΑ με άλλες επιστημονικές περιοχές όπως η βιολογία, εισάγει πρόσθετες δυσκολίες, στο να δημιουργηθεί μια σαφής επιστημολογική βάση για το αντικείμενο της ΦΑ, αλλά και στον εκπαιδευτικό ΦΑ προκειμένου να διαμορφώσει την επαγγελματική ταυτότητά του. Έτσι, σύμφωνα με νεότερη επιστημολογική προσέγγιση του έργου του εκπαιδευτικού ΦΑ, αυτός δε μπορεί να είναι ένας απλός προπονητής του σώματος, αλλά καλείται να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικός, ο οποίος αντιμετωπίζει τον μαθητή συνολικά ως προσωπικότητα. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι Vargas Flavio & Moreira (2014) προτείνουν τη διαρκή επικαιροποίηση της γνωσιακής βάσης του εκπαιδευτικού ΦΑ σε γνωστικό, διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτο-μάθησης και αναστοχαστικής πρακτικής. Στη χώρα μας, η παραπάνω αναγκαιότητα της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού ΦΑ διατυπώθηκε ως προτροπή στα ΑΠΣ, αλλά και στους οδηγούς για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, περί τα τέλη του 2015.

Η πρώτη ερευνήτρια της παρούσας εργασίας, ως Σχολική Σύμβουλος (ΣΣ) ΦΑ του νομού Αχαΐας και λαμβάνοντας υπόψη τη νεότερη προσέγγιση στο έργο του εκπαιδευτικού ΦΑ, ανέπτυξε διδακτικά σενάρια σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης της. Αυτά είχαν τη μορφή καλών πρακτικών, βασισμένων κυρίως στη διαχείριση των εμποδίων της εκπαιδευτικής πράξης, όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης τα αναγνώριζε ως τέτοια στην καθημερινότητα του μαθήματός του (εκπαιδευτικό επίπεδο). Τα σενάρια αυτά υιοθετούσαν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και είχαν ως στόχο να συνδέσουν παραδειγματικά τη θεωρία με την πράξη στο αντικείμενο της ΦΑ (διδακτικό επίπεδο).

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη την πρόταση αξιοποίησης του Edmodo στο Λύκειο, η ΣΣ δημιούργησε την ηλεκτρονική κοινότητα η-ΔΣΦΑ με χρήση του Edmodo. Δικαίωμα εθελοντικής συμμετοχής σε αυτήν, είχαν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που υπηρετούσαν σε σχολεία της επιστημονικής ευθύνης της. Η λειτουργία της η-ΔΣΦΑ, εντάχθηκε σε ένα μικτό μοντέλο άσκησης του επιμορφωτικού και παιδαγωγικο-επιστημονικού έργου της ΣΣ, παράλληλα με τις δια ζώσης συνεργασίες της και είχε ως στόχο τη δημιουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας η οποία: α) φιλοξενούσε τα προαναφερθέντα διδακτικά σενάρια, κάποια από τα οποία είχαν ενημερωτικό χαρακτήρα και τα υπόλοιπα ανατίθεντο ως εργασία στους συμμετέχοντες (χωρίς αυστηρό χρονικό όριο παράδοσης) προσδοκώντας τον κριτικό στοχασμό, τον σχολιασμό, τον γόνιμο διάλογο, τη δοκιμή τους στην πράξη, την επεξεργασία τους, την επέκτασή τους, την

αναθεώρησή τους αν αυτό κρινόταν σκόπιμο από τους συμμετέχοντες και την επαναδημοσίευσή τους στην η-ΔΣΦΑ, β) παρείχε τη δυνατότητα δημοσίευσης και διαμοιρασμού εκπαιδευτικού υλικού από όλους τους συμμετέχοντες εξασφαλίζοντας τη συνεχή ροή της εκπαιδευτικής πληροφορίας και γ) παρείχε τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, επιζητώντας την οριοθέτηση ζητημάτων, την αποσαφήνιση νοημάτων και τη δημιουργία νέας γνώσης στον χώρο της ΦΑ.

Η μορφή της η-ΔΣΦΑ ήταν υβριδική (Τζιμογιάννης, 2017), καθώς η ΣΣ επιδίωξε να καλλιεργήσει συνθήκες εκπαιδευτικής διαδικασίας ανοικτής σε ρόλους, όπου τα μέλη της μπορούν να αλληλοδιδαχθούν και γενικότερα να συμβάλλουν στη διαδικασία με τους προσωπικούς τους πόρους και αποφάσεις. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες δεν κλήθηκαν να ακολουθήσουν ένα αυστηρό μαθησιακό πρωτόκολλο, αλλά συμμετείχαν στην η-ΔΣΦΑ ακολουθώντας προσωπικές διαδικασίες, επωφελούμενοι από την αλληλεπίδραση με ομοτίμους, έχοντας τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου και των απόμων συνεργασίας, προκειμένου να ικανοποιήσουν τους προσωπικούς τους στόχους, πάντα στο πλαίσιο του γενικότερου κοινού στόχου και της ευρύτερης δυναμικής. Με βάση τα παραπάνω, η ΣΣ προσδοκούσε, η συμμετοχή στην η-ΔΣΦΑ να αποτελέσει μια εμπειρία η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνωσιακής βάσης των συμμετεχόντων σχετικά με το αντικείμενο της ΦΑ, τις ηλεκτρονικές κοινότητες και την πλατφόρμα Edmodo, σε ένα συνεργατικό πλαίσιο το οποίο θα ενεργοποιούσε και θα υποστήριζε την αυτο-μάθηση. Με τη λήξη της διετούς λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ η πρώτη ερευνήτρια έπαψε να είναι ΣΣ (από τον Οκτώβριο του 2018 και εξής).

Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο η η-ΔΣΦΑ επηρέασε την κατασκευή της ταυτότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΦΑ αποτελεί αντικείμενο μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας των συν-συγγραφέων της παρούσας εργασίας. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανίχνευση της επίδρασης της συμμετοχής της η-ΔΣΦΑ στη συγκρότηση δυο διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΦΑ λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις των Vargas, Flavio & Moreira (2014).

Η πρώτη διάσταση, αφορά στις πεποιθήσεις σχετικά με το εάν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ειδικός ως προς το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει (γνωστικό επίπεδο), ή/και ως προς τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνει το διδακτικό του αντικείμενο στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει κανείς και στη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών καταστάσεων (διδακτικό επίπεδο), ή/και ως προς την κατανόηση της σκέψης και της συμπεριφοράς των μαθητών (εκπαιδευτικό επίπεδο). Οι Löfström et al. (2010) τεκμηριώνουν τη θέση ότι διαφορετικές ταυτότητες του εκπαιδευτικού μπορεί να αναδύονται όταν οι πεποιθήσεις περί της ανάγκης ειδίκευσης του εκπαιδευτικού σε ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω επίπεδα μεταβάλλονται. Η δεύτερη διάσταση, αφορά στην ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, δηλαδή στην πεποίθησή τους για την ικανότητά τους να επιτελούν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα επιτυχώς και να θέτουν στόχους για συνέχιση της επιμόρφωσής τους (μαθησιακές εμπειρίες). Η αυτο-αποτελεσματικότητα, μεταξύ άλλων, μελετάται από τους Löfström et al. (2010) ως προγνωστικός παράγοντας για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Επιπλέον, η ανίχνευση της συγκρότησης των παραπάνω δυο διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων καθόλη τη διάρκεια λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ, αξιοποιήθηκε για την εκτίμηση της εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητάς τους κατά μήκος τεσσάρων επιπέδων (Rodgers & Scott, 2008): α) Κατάσταση πριν την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (εκτός της στοχοθεσίας της παρούσας εργασίας), β) Ο *εργαλειακός γνώστης*: ο εκπαιδευτικός έχει εδραιωμένες αντιλήψεις αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση που μοιάζει εργαλειακή και σύμφωνη με εξωτερικά πρότυπα, γ) Ο *κοινωνικοποιημένος γνώστης*: ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται κοινωνικοπολιτισμικά καθώς επιδιώκει την έγκριση και

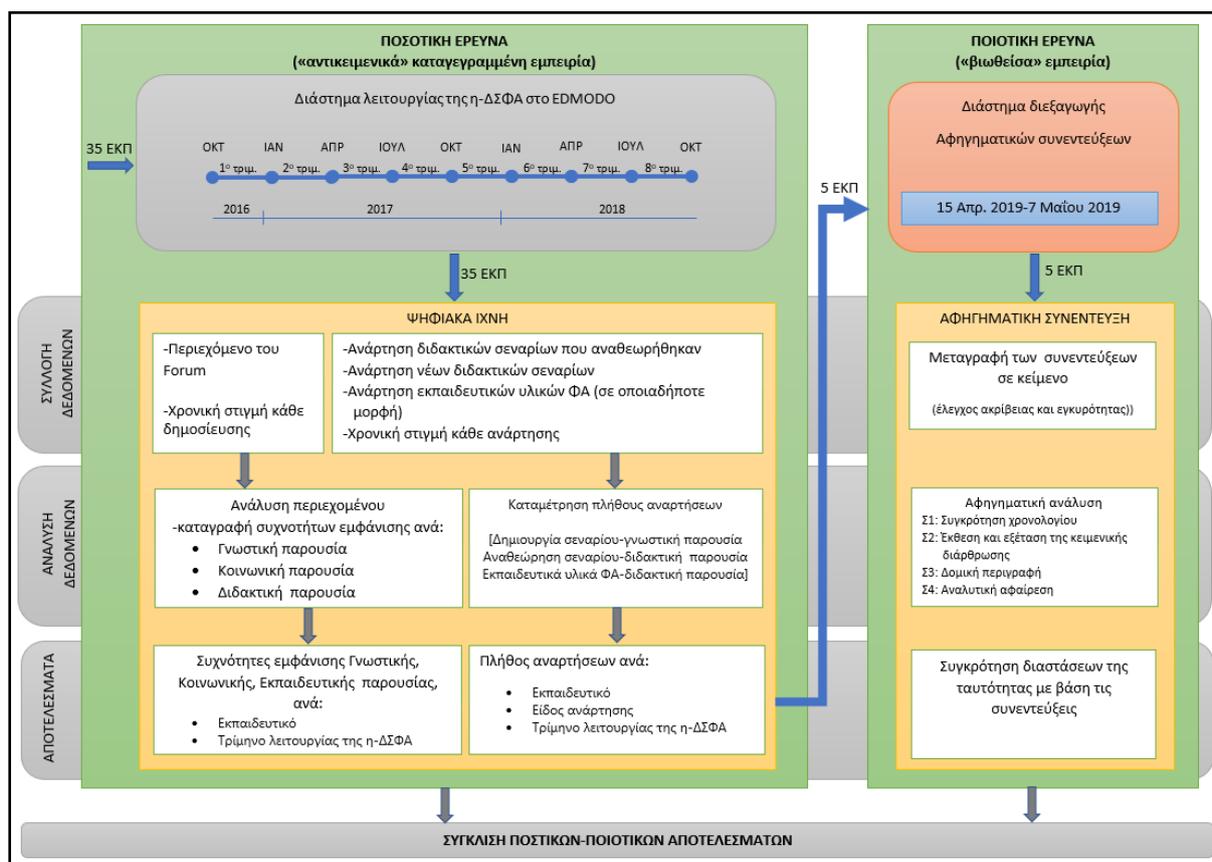
την ανατροφοδότηση από το περιβάλλον, συμμορφώνεται και ταυτοποιείται μαζί του και δ) *Ο δημιουργός του εαυτού του*: Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι εσωτερικά διαμορφούμενη και είναι σε θέση να εκτιμήσει τους τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικές πτυχές του εαυτού του επιβεβαιώνονται στη διδασκαλία του και στις σχέσεις του με τους μαθητές του και μπορεί να ασκήσει κριτική στη διδασκαλία του σύμφωνα με τα δικά του πρότυπα και όχι με τα πρότυπα των άλλων.

Μέθοδος

Ερευνητική προσέγγιση

Στην εργασία αυτή επιλέχθηκε ερευνητικό σχέδιο μικτών μεθόδων (Bryman, 2017). Στόχος της ποσοτικής έρευνας ήταν η αποτύπωση και αξιολόγηση της «αντικειμενικά» καταγεγραμμένης παρουσίας των συμμετεχόντων στην η-ΔΣΦΑ, μετά από τη συναίνεσή τους, με βάση τα ψηφιακά ίχνη τους στο Edmodo. Στόχος της ποιοτικής έρευνας ήταν η ανακατασκευή της «βιωθείσας» εμπειρίας στην η-ΔΣΦΑ, μέσω της αφήγησής της από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η σύγκλιση των αποτελεσμάτων των δυο αυτών ερευνητικών προσεγγίσεων (Bryman, 2017), αξιοποιήθηκε για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα, το ερευνητικό σχέδιο μικτών μεθόδων και ο τρόπος υλοποίησής του παρουσιάζονται στο Σχήμα 1 και περιγράφονται στη συνέχεια.



Σχήμα 1. Απεικόνιση της πορείας της ερευνητικής προσέγγισης

Ποσοτική έρευνα

Δείγμα-Συλλογή ψηφιακών ιχνών

Κατά τη διετή λειτουργία της η-ΔΣΦΑ συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί ΦΑ. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς αντλήθηκαν όσα είδη ψηφιακών ιχνών ήταν εφικτό να αντληθούν από το Edmodo με βάση την ιδιότητα της ΣΣ κατά την εγγραφή της σε αυτό (εκπαιδευτικός-δημιουργός της ηλεκτρονικής τάξης), όπως παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.

Ανάλυση ψηφιακών ιχνών

Η ποσοτικοποίηση του περιεχομένου των δημοσιεύσεων στο forum έγινε με ανάλυση περιεχομένου (Bryman, 2017). Ειδικότερα, έγινε καταγραφή συχνοτήτων εμφάνισης πληροφορίας σχετικά με (Τζιμογιάννης, 2017):

- τη *γνωστική παρουσία*, μέσω οποιασδήποτε δημοσίευσης αφορούσε τις ενέργειες εισαγωγή ενός θέματος προς διερεύνηση, ολοκλήρωση και επίλυση (με αφορμή την επιλογή ενός αναρτημένου διδακτικού σεναρίου, τη δοκιμή του στο σχολείο, την επεξεργασία του και την αναθεώρησή του), συγκρότηση ενός νέου διδακτικού σεναρίου, ανάρτηση οποιουδήποτε λοιπού εκπαιδευτικού υλικού σχετικά με τη ΦΑ
- την *κοινωνική παρουσία*, μέσω δημοσιεύσεων προσωπικών αντιλήψεων, συναισθημάτων, στρατηγικών, σχολίων ανοικτής επικοινωνίας σε κλίμα εμπιστοσύνης και συμβολής στη συνεκτικότητα της ομάδας
- τη *διδασκτική παρουσία*, μέσω σχολίων, οδηγιών και προτροπών προς τους άλλους συμμετέχοντες.

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου του forum, υπολογίστηκε η συχνότητα δημοσιεύσεων ανά είδος (γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία), για καθέναν από τους 35 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ανά τρίμηνο, καθόλη τη διάρκεια λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ. Επιπλέον, έγινε καταμέτρηση του πλήθους των αναρτήσεων (διδασκτικά σενάρια και εκπαιδευτικά υλικά σχετικά με τη ΦΑ) και υπολογίστηκε το πλήθος τους ανά είδος (αναθεωρημένο, νέο διδακτικό σενάριο και εκπαιδευτικό υλικό ΦΑ). Τέλος, το πλήθος των δημοσιεύσεων και αναρτήσεων κάθε συμμετέχοντα κανονικοποιήθηκε ως προς το αντίστοιχο σύνολο των δημοσιεύσεων και αναρτήσεων στην η-ΔΣΦΑ και προέκυψε η δυνατότητα χαρακτηρισμού της ενεργού συμμετοχής καθενός από τους 35 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως υψηλή, μέτρια, μικρή και ελάχιστη.

Ποιοτική έρευνα

Δείγμα-Συλλογή δεδομένων

Από τους 35 εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στην η-ΔΣΦΑ επιλέχθηκαν πέντε, με σκόπιμη δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (Bryman, 2017), με βάση τον χαρακτηρισμό της ενεργού συμμετοχής καθενός από αυτούς. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν, ο εκπαιδευτικός με τη μεγαλύτερη (ΕΚΠ1), μία με μέτρια (ΕΚΠ3), δύο με μικρή (ΕΚΠ2, ΕΚΠ4) και ένας με ελάχιστη ενεργή συμμετοχή (ΕΚΠ5). Κατόπιν συναίνεσής τους, οι ΕΚΠ1-ΕΚΠ5, συμμετείχαν σε μια αφηγηματική συνέντευξη (Τσιώλης, 2014), κατά τον χρόνο διεξαγωγής της οποίας όλοι υπηρετούσαν στη Β/μια εκπαίδευση εκτός από τον ΕΚΠ4 ο οποίος υπηρετούσε στην Α/θμια. Ο μέσος όρος της προϋπηρεσίας τους ήταν τα 15 έτη (Γ.Α. 1,73 έτη) και τρεις από αυτούς (ΕΚΠ1, ΕΚΠ3, ΕΚΠ4) ανέφεραν ως πρότερη εμπειρία συμμετοχής σε «ηλεκτρονική κοινότητα» την τρίμηνη επιμόρφωσή τους, μέσω Moodle, σχετικά με την αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 στο έργο τους. Το γενικό έναυσμα της αφηγηματικής συνέντευξης αποτέλεσε η ακόλουθη προτροπή: *Θα ήθελες να μου περιγράψεις την εμπειρία σου σχετικά με την ηλεκτρονική κοινότητα «Διδακτικά Σενάρια στη Φυσική Αγωγή»; Έχεις στη διάθεσή σου για αυτό όσο χρόνο επιθυμείς.* Δόθηκε άνεση χρόνου ώστε ο συνεντευξιζόμενος να ανακαλέσει στη μνήμη

του τη «βιωθείσα» εμπειρία του και βάσει αυτής, απροσχεδίαστα, να δομήσει την αφήγησή του. Το καλό κλίμα και οι ερωτήσεις βολιδοσκοπησης (Bryman, 2017), συνέβαλλαν στη συλλογή πλούσιου υλικού. Ακολούθως, το κείμενο που προέκυψε από την μετεγγραφή της συνέντευξης επιδόθηκε στους ΕΚΠ1-ΕΚΠ5, οι οποίοι επιβεβαίωσαν την ακρίβεια και την εγκυρότητά του (Τσιώλης, 2014).

Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των κειμένων που προέκυψαν από τη μετεγγραφή των αφηγηματικών συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με τα παρακάτω τέσσερα στάδια της αφηγηματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2014):

- *Σ1: Συγκρότηση χρονολογίου.* Για κάθε συνεντευζιαζόμενο, συγκροτήθηκε χρονολόγιο στο οποίο καταγράφηκαν με κατάλληλη επιλογή και χρονική διάταξη οι σημαντικότεροι βιογραφικοί σταθμοί που αναφέρθηκαν κατά την αφήγησή του. Από τη χρονολογική τοποθέτηση των σταθμών αυτών για όλους τους συνεντευζιαζόμενους, προέκυψε μια κοινή δομή φάσεων, Φάση I: Η «Βιωθείσα» εμπειρία μέσα στην η-ΔΣΦΑ» και Φάση II: «Η επιρροή της η-ΔΣΦΑ στη μετέπειτα επαγγελματική ζωή των συμμετεχόντων» και υπο-φάσεων λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ, εντός της οποίας περιέγραφαν στοιχεία της εμπειρίας τους.
- *Σ2: Έκθεση και εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης της αφήγησης.* Αυτή η ανάλυση επιχείρησε να ανιχνεύσει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται τα υποκείμενα κατά την αφήγηση σύμφωνα με την ταξινόμηση των Lucius-Hoene και Derppermann (2002, όπ. αναφ. στο Τσιώλης, 2014). Έτσι τη σειρά προς σειρά εξέταση του κειμένου της βιογραφικής αφήγησης ακολούθησε: α) η κατάτμηση του κειμένου της αφήγησης με βάση τις θεματικές μεταβάσεις/αλλαγές, β) η αρίθμηση των τμημάτων που προέκυψαν, γ) η μορφολογική εκτίμησή τους και η κατάταξή τους σε ένα κειμενικό είδος, όπως η περιγραφή, η επιχειρηματολογία, η αφήγηση/αναδρομική εξιστόρηση, δ) η καταχώρηση των τμημάτων σε ενότητες που περιλάμβαναν θεματικά πεδία εντός των δύο βασικών φάσεων του βιοματικού χρόνου Φάση I και Φάση II και ε) η διατύπωση ερμηνευτικών υποθέσεων των ερευνητριών οι οποίες ακολούθως είτε επαληθεύτηκαν ή απορρίφθηκαν με βάση το κείμενο της αφήγησης.
- *Σ3: Δομική περιγραφή.* Κατά την περιγραφή αυτή υλοποιήθηκε η σύνθετη και πολύπλοκη ερμηνευτική διαδικασία προσέγγισης των αφηγήσεων μέσω της σειράς-προς-σειρά ανάλυσης των εννοιών που αναδείχθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Τα τμήματα του κειμένου αναλύθηκαν στη φυσική τους σειρά, αφού όμως λήφθηκε υπόψη η θέση τους και η λειτουργία τους στην ευρύτερη κειμενική δομή.
- *Σ4: Αναλυτική αφαίρεση.* Κατά την ανάλυση αυτή έλαβε χώρα αποστασιοποίηση από τα επιμέρους και τις λεπτομέρειες και μέσα από την αποτίμηση των αποτελεσμάτων όλων των αναλύσεων που διενεργήθηκαν κατά τα προηγούμενα στάδια, νοηματοδοτήθηκαν οι άξονες που διαπερνούν τη «βιωθείσα» εμπειρία.

Αποτελέσματα

Ποσοτική έρευνα

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης έδειξαν ότι τα χρονικά διαστήματα κατά τα οποία οι συμμετέχοντες δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο ήταν κυρίως, με φθίνουσα κατάταξη, το τελευταίο τρίμηνο του 2017, το πρώτο τρίμηνο του 2018 και το τελευταίο τρίμηνο του 2016 (βλ. Σχήμα 1), ενώ κατά τα χρονικά διαστήματα των σχολικών διακοπών δεν υπήρξε καμία δημοσίευση/ανάρτηση. Από το σύνολο των δεκατεσσάρων διδακτικών σεναρίων που αναρτήθηκαν, δυο αφορούσαν σε ενημέρωση, ενώ δέκα από αυτά συντάχθηκαν σε

συνεργασία της ΣΣ με συμμετέχοντες στην η-ΔΣΦΑ και αναρτήθηκαν ως εργασία προς δοκιμή, επεξεργασία, αναθεώρηση και εκ νέου ανάρτηση. Ωστόσο, δεν αναρτήθηκε κανένα αναθεωρημένο σενάριο (ελλιπής διδακτική παρουσία ως προς την αναμενόμενη), παρά την περιγραφή στο forum εμπειριών από σχετικές δοκιμές στο σχολείο (ύπαρξη γνωστικής παρουσίας). Επιπλέον, το 95% του συνόλου των δημοσιεύσεων/αναρτήσεων έγινε από 15 συμμετέχοντες, χωρίς να είναι εφικτή η άντληση ψηφιακών ίχνων σχετικά με το πλήθος εισόδων και τη χρονική διάρκεια παραμονής των υπόλοιπων στην η-ΔΣΦΑ (λόγω της ιδιότητας εγγραφής της ΣΣ στο Edmodo). Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης μπορούν να χαρακτηριστούν ως φτωχά, καθώς: α) δεν αξιοποιήθηκαν όλα τα ψηφιακά ίχνη που καταγράφονται στο Edmodo και β) δεν ικανοποιήθηκε πλήρως η στοχοθεσία της ΣΣ για τη διαρκή ενεργητική συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων. Συνιστούν ωστόσο την «αντικειμενικά» καταγεγραμμένη παρουσία που μπόρεσε να αντλήσει η ΣΣ ως «ιδιοκτήτρια» της η-ΔΣΦΑ στο Edmodo.

Ποιοτική έρευνα

Τα αποτελέσματα της αφηγηματικής ανάλυσης κατά Τσιώλη (2014) και ανά στάδιο (Σ1-Σ4) έχουν ως εξής:

Σ1. Συγκρότηση χρονολογίου

Στον Πίνακα 1(α) παρουσιάζεται το χρονολόγιο του ΕΚΠ1. Σε αυτό διακρίνονται οι δύο φάσεις και οι αντίστοιχες υπο-φάσεις κοινές στα χρονολόγια όλων των συνεντευξιαζόμενων.

Πίνακας 1. (α) Η «βιωθείσα» εμπειρία του ΕΚΠ1 από την η-ΔΣΦΑ σε χρονολογική σειρά, (β) δεδομένα με βάση τα ψηφιακά ίχνη στο Edmodo

		(α)	(β)
Φάσεις	Υπο-Φάσεις	ΕΚΠ1: Χαρακτηριστικά/στοιχεία αφήγησης	Δεδομένα με βάση τα ψηφιακά ίχνη στο Edmodo
«ΦΑΣΗ I: Η «βιωθείσα» εμπειρία συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ	Υπο-Φάση εισόδου	Είσοδος στην η-ΔΣΦΑ μετά από σχετική ενημέρωση της ΣΣ.	Ο ΕΚΠ1 είναι ο πρώτος που εγγράφηκε στην η-ΔΣΦΑ.
	Υπο-Φάση: Αναγνωριστική διερεύνηση του χώρου	Ο ΕΚΠ1 είχε προσδοκίες για υποστήριξη, ανταλλαγή απόψεων, συνεργασία και κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών. Διαπίστωσε ότι αρχικά όλοι οι συμμετέχοντες περίμεναν την γνώση από τον ιδιοκτήτη της η -τάξης. Το ίδιο και ο ίδιος. Διστακτική αρχική παρουσία προκειμένου να αναγνωρίσει αν το νέο αυτό περιβάλλον μπορεί να απαντήσει στις προσδοκίες του.	Κάποιοι από τους συμμετέχοντες σε συνεργασία με τη ΣΣ και μετά από προτροπή της, κατέθεταν στην η-ΔΣΦΑ διδακτικά σενάρια. Συνέβαλαν δηλαδή στο διαμοιρασμό της γνώσης αν και αποσπασματικά. Από 12/10/2016 που η η-ΔΣΦΑ άρχισε να λειτουργεί έως 1/10/2017 δε φαίνεται κάποιου είδους παρουσία του ΕΚΠ1

«ΦΑΣΗ Ι: Η «βιωθείσα» εμπειρία συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ (συν.)

Υπο-Φάση ενεργοποίησης	<p>Σταδιακά άρχισε να του αρέσει η αλληλεπίδραση, ο διάλογος και η πληροφόρηση που δινόταν μέσα στην η-ΔΣΦΑ και θέλησε να συνεισφέρει. Αρχικά ξεκίνησε από την απλή έκθεση απόψεων. Συνέχισε όμως να περιμένει ότι «η γνώση θα έρθει από κάπου και θα πάει σε αυτόν». Περιορίστηκε στο να παραμένει «ζωντανός» στην η-ΔΣΦΑ ανατροφοδοτώντας κατά διαστήματα τη διαδικασία.</p>	<p>Η αφήγηση του ΕΚΠ1 σχετικά με αυτή την υπο-φάση φαίνεται να συμφωνεί με τα ποσοτικά δεδομένα. Παραμένει εντός της η-ΔΣΦΑ αλλά ελάχιστα ενεργός.</p>
Υπο-Φάση μετασχηματισμού στάσης στην η-ΔΣΦΑ	<p>Σταδιακά άρχισε να ανακαλύπτει ότι η γνώση δεν «έρχεται από κάπου και πηγαίνει κάπου» αλλά μπορεί να οικοδομηθεί μέσα από τον διαμοιρασμό γνώσεων και την αλληλεπίδραση μεταξύ προσώπων εντός της η-ΔΣΦΑ.</p>	<p>Από την παρουσία του ΕΚΠ1 που ακολούθησε το επόμενο διάστημα, συμπεραίνουμε ότι πράγματι μεσολάβησε η φάση αυτή που αναφέρει στην αφήγησή του και μπορεί να θεωρηθεί προπαρασκευαστική για τη συνέχεια όπου η παρουσία του στην η-ΔΣΦΑ είναι έντονη.</p>
Υπο-Φάση μετασχηματισμού της συμπεριφοράς στην η-ΔΣΦΑ	<p>Σταδιακά ο ίδιος-τουλάχιστον όπως αναφέρει-ξεκίνησε να συμμετέχει ενεργά στην η-ΔΣΦΑ και επιδίωκε τον διάλογο. Διαπίστωσε ότι και άλλοι συμμετέχοντες άρχισαν να αντιδρούν και προσαποθούσαν να απαντήσουν στα ερωτήματα. Ένωθε ένα συναίσθημα «ασφάλειας» καθώς ένοιωθε ότι δεν ήταν μόνος. Εκτίμησε τις συγκεντρωμένες δουλειές σε διδακτικά σενάρια των συναδέλφων του. Άρχισε να συνεργάζεται με άλλους και τη ΣΣ στον σχεδιασμό σεναρίων και να αναρτά πόρους, πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό στην η-ΔΣΦΑ.</p>	<p>Στο διάστημα 1/10/2017 έως 31/12/2017 ο ΕΚΠ1 είναι ενεργός, με σημαντικό αριθμό αναρτήσεων. Ταυτόχρονα συμμετέχει με τη ΣΣ στο σχεδιασμό του ευρύτερου προγράμματος εκπαίδευσης μαθητών «Ευ αγωνίζεσθαι», βασισμένου στη μικτή μάθηση, με το ασύγχρονο μέρος του να φιλοξενείται στο Edmodo.</p>
Υπο-Φάση ωρίμανσης και μετασχηματισμού (προς το τέλος της η-ΔΣΦΑ.)	<p>Η συμμετοχή του στη η-ΔΣΦΑ μετασχημάτισε τις απόψεις του και ξεκίνησε να πιστεύει πράγματα για τα οποία πριν ίσως δεν ήταν τόσο σίγουρος. Πίστεψε δηλαδή στα οφέλη της συμμετοχής σε μια τέτοιου τύπου κοινότητα μάθησης. Δημιούργησε σενάρια συνεργατικά και ενεπλάκη σε σχέδια εργασίας εκτός της η-ΔΣΦΑ τα οποία είχαν ως στόχο τους τη δημιουργία άλλων κοινοτήτων μάθησης στο Edmodo και αφορούσαν μεγάλη μερίδα μαθητικού πληθυσμού.</p>	

ΦΑΣΗ II: Η επιρροή της η-ΔΣΦΑ στην μετέπειτα επαγγελματική ζωή του Υ1

Υπο-φάση μετά τη λειτουργία της η-ΔΣΦΑ

Παρακολούθησε webinars σχετικά με το Edmodo καθώς τον ενθουσίασε το κοινωνικό του μέρος και πιστοποιήθηκε ως εκπαιδευτής του Edmodo.

Θα συμμετείχε ακόμα πιο ενεργά σε επόμενη επαναλειτουργία της η-ΔΣΦΑ πιστεύοντας πλέον στα οφέλη από μια τέτοια συμμετοχή.

Θα ήταν πιο ανοιχτός επικοινωνιακά καθώς θεωρεί ότι σε αυτό όλοι οι συμμετέχοντες έχουν μερίδιο ευθύνης. Πιστεύει ότι σε μελλοντική επαναλειτουργία της η-ΔΣΦΑ όλοι θα ήταν πιο έμπειροι και έτσι θα προέκυπταν πιο σύνθετα αποτελέσματα.

Σ2. Έκθεση και εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης

Από την έκθεση και εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης διαπιστώθηκε ότι ο ΕΚΠ1 έκανε μια συνεκτική αφήγηση της οποίας η δομή ακολουθεί τη γραμμική πορεία των φάσεων και υποφάσεων οι οποίες αναδείχθηκαν στο χρονολόγιο. Επίσης, η αφήγησή του είναι πλούσια σε αφηγηματικά στοιχεία που περιγράφουν, εκτιμούν και τεκμηριώνουν κάθε σημείο της, παρακολουθούν τον ίδιο στην εμπειρία της συμμετοχής του στην η-ΔΣΦΑ και δίνουν την εικόνα των διαφοροποιήσεων που συμβαίνουν στην ταυτότητά του καθώς πορεύεται εντός της κοινότητας αλλά και μετά από τη λειτουργία της. Ανάλογα χαρακτηριστικά είχαν οι αφηγήσεις και των λοιπών εκπαιδευτικών όσο αφορά στη γραμμικότητα, την επιχειρηματολογία και την αφήγηση/αναδρομική εξιστόρηση, με εξαίρεση την περιγραφή των ιδεών συμπεριφορών, αυτών δηλαδή που «πρέπει» να ισχύουν εντός της η-ΔΣΦΑ, τις οποίες κατά κανόνα διατόπισε ο ΕΚΠ1.

Σ3. Δομική περιγραφή

Η δομική περιγραφή έγινε μέσω της σειρά-προς-σειρά ανάλυσης των θεματικών ενοτήτων που αναδείχθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Αναζητήθηκαν αποσπάσματα της αφήγησης τα οποία τεκμηριώνουν την ερμηνευτική διαδικασία που ακολούθησαν οι ερευνήτριες για την όσο πιο πιστή ανακατασκευή της «βιωθείσας» εμπειρίας. Στο Σχήμα 2 παρατίθενται αποσπάσματα από τις αφηγήσεις των ΕΚΠ1-ΕΚΠ5 σε επτά ενδεικτικά θεματικά πεδία της Φάσης I και στο Σχήμα 3 παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα από τις αφηγήσεις των ΕΚΠ1-ΕΚΠ5 στη Φάση II.

Σ4. Αναλυτική αφαίρεση

Κατά την αναλυτική αφαίρεση αξιοποιήθηκε ως δομή η χρονική ακολουθία στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, η οποία έθεσε τα γεγονότα στις δύο διακριτές φάσεις (Φάση I και Φάση II), στη χρονική διάρκεια των οποίων ανιχνεύτηκαν στοιχεία επίδρασης της συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ στη συγκρότηση των δύο διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως εξής:

α) *Φάση I. Παρουσίαση της «βιωθείσας» εμπειρίας συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ.* Οι εκπαιδευτικοί στην αφήγησή τους, δε φαίνεται να αμφιβάλουν ότι κατά την είσοδό τους στην η-ΔΣΦΑ, λόγω της πολυετούς προϋπηρεσίας τους, η διάσταση της επαγγελματικής τους ταυτότητας που αφορά στην πεποίθησή τους σχετικά με την κατοχή εμπεριστατωμένης γνώσης σε γνωστικό, διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο έχει επαρκώς συγκροτηθεί, καταδεικνύοντας ότι αρχικά βρίσκονται στο Επίπεδο 2 της εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού,

αυτή του *Εργαλειακού γνώστη*. Παρότι όμως αξιολογούν τον επαγγελματικό εαυτό τους ως επαρκή, εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για αυτό που κάνουν ή πιστεύουν ότι κάνουν οι «άλλοι» συνάδελφοί τους, σε διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Αυτός, φαίνεται άλλωστε να είναι και ο λόγος που δηλώνουν ότι τους ωθεί να εισέλθουν στην η-ΔΣΦΑ, η οποία αποτελεί κατ' αυτούς ευκαιρία και τόπος συνύπαρξης που διευκολύνει την πρόσβαση στη γνώμη των «άλλων». Το γεγονός αυτό κατατάσσει τα υποκείμενα στο Επίπεδο 3 της εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αυτό του *Κοινωνικοποιημένου γνώστη* (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 1). Παρά την αρχική παραδοχή ότι ο επαγγελματικός εαυτός τους έχει συγκροτηθεί επαρκώς ως προς τη διάσταση της διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας, η αίσθηση ότι «κανείς δεν τα ξέρει όλα», (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 2) και η περιέργεια (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 1), ωθούν τους συμμετέχοντες να αναζητούν την πολυάριθμη αλλά μονοσήμαντη ανατροφοδότηση από τους «πολλούς» προς τον «έναν» σχετικά με θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα της διδασκαλίας του μαθήματος. Στην κατεύθυνση αυτή, προσδίδουν μεν αξία στο θέμα «Επιμόρφωση», αφήνουν όμως την τύχη της σε κάποιον σημαντικό άλλον (π.χ. στη ΣΣ), ο οποίος θεωρούν ότι θα πρέπει να αναγνωρίσει τις προσδοκίες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους και να σχεδιάσει και να υλοποιήσει τις «κατάλληλες» επιμορφωτικές δράσεις που θα τις καλύψουν, απαλλάσσοντας έτσι τον εαυτό τους από τη σχετική ευθύνη (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 3).

Το γεγονός αυτό, δείχνει ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει ακόμα συγκροτηθεί στην κατεύθυνση του να θέτουν οι ίδιοι στόχους αναφορικά με τον τρόπο συμμετοχής στην επιμόρφωσή τους μέσα στην η-ΔΣΦΑ. Η διάδραση όμως που εξελίχθηκε σταδιακά κατά τη συμμετοχή στην η-ΔΣΦΑ, μεταστρέφει τις απόψεις τους και πλέον παύουν να θεωρούν στατική τη συγκρότηση της διάστασης της επαγγελματικής ταυτότητάς τους που αφορά στην επάρκεια των αναγκαίων γνώσεων για το επάγγελμα (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 4). Εκτιμούν πλέον ότι η διάσταση αυτή συγκροτείται δυναμικά, κυρίως μέσω πρωτοβουλιών δράσης και έκθεσης του επαγγελματικού εαυτού και ευκαιριών αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα και αναζητήσεις. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της κατοχής εμπειριστατωμένης γνώσης κυρίως ως προσωπική τους ευθύνη και μέλημα (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 5). Το γεγονός αυτό προετοιμάζει τη συγκρότηση της διάστασης εκείνης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού που αφορά στην ακαδημαϊκή του αυτο-αποτελεσματικότητα και τον κατατάσσει στο Επίπεδο 4 της εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, καθιστώντας τον *δρών υποκείμενο, δημιουργό του εαυτού του* (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 6) και κριτικά σκεπτόμενο σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 7).

β) *Φάση II. Παρουσίαση της επιρροής της συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ στη μετέπειτα επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών.* Η συγκρότηση της διάστασης της επαγγελματικής ταυτότητας που αφορά στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την διδακτική και παιδαγωγική τους επάρκεια, στη βάση της μεταστροφής των απόψεών τους όπως προαναφέρθηκε, καθοδηγεί την επαγγελματική ζωή τους μετά την εμπειρία της η-ΔΣΦΑ, καθώς δε διστάζουν να εκθέσουν τον επαγγελματικό εαυτό τους ακολουθώντας νέες διδακτικές πρακτικές. Με οδηγό την εμπειρία της συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχεδιασμού και υλοποίησης δράσεων, με σκοπό την ποιοτικότερη διδασκαλία και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους. Επίσης, σχεδιάζουν οι ίδιοι ή/και συμμετέχουν σε συνεργασίες υλοποίησης ευρύτερων σχεδίων εργασίας βασισμένων στο Edmodo και γενικότερα στη λογική της ηλεκτρονικής κοινότητας και τέλος, θεωρούν προσωπική τους ευθύνη την αναζήτηση και συμμετοχή σε επιμορφωτικές πρωτοβουλίες που εκτιμούν ότι θα τους εξελίξουν επαγγελματικά (Σχήμα 3).

<p>1. Είσοδος στην η-ΔΣΦΑ και αναγνώριση πλαισίου ΕΚΠ1: ...επιτάζει στην αρχή ήμουνα διδακτικός θέλοντας να δω το νέο αυτό περιβάλλον, πώς λειτουργεί, πώς επικοινωνούμε μεταξύ μας . ΕΚΠ2:...ουσιαστικά πρέπει να σταματήσουμε κάπου να είμαστε λίγο βαλτωμένοι στα δρώμενα στο χώρο της Ψυχικής Αγωγής. ΕΚΠ3: Η Σχολική Σύμβουλος μας είπε να μπορούμε εφόσον το θέλαμε, αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν είχα τη διαθεση και όπως είπα διασταξα και είχα μπει μόνο και μόνο από περιέργεια και για να δω τι περίπου γίνεται εκεί. ΕΚΠ5: Βασικό αυτό ήταν για μένα ότι μπορούσα να δω πώς σκέφτονται κάποια πράγματα άλλοι να πάρω κάποιες ασήσεις που έχουν εφαρμοστεί κάποιες ωραίες ιδέες ...</p>
<p>2. Η θετική εντύπωση για την η-ΔΣΦΑ ενεργοποιεί τη συμμετοχή ΕΚΠ1:...μου άρεσε σαν περιβάλλον αυτό που είδα και άρχισα να προσπαθώ να βοηθήσω ώστε ο διάλογος να είναι πιο ενεργός γιατί κανείς δεν τα ξέρει όλα μόνος του και με την επικοινωνία μπορούν να δοθούν λύσεις προς όφελος και της δικής μας πρακτικής ως εκπαιδευτικών αλλά και προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές.... άρχισα να βλέπω ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης μέσα σε αυτή την κοινότητα μέσα από πληροφόρηση που για επιμορφώσεις και διάφορα links για θέματα που απασχολούν εμάς τους εκπαιδευτικούς ΕΚΠ3: Βλέποντας όμως ότι άρχιζε σταδιακά μία πώς να το πω.... κίνηση σε αυτή την ηλεκτρονική τάξη γενικά άρχισα η ίδια (η Σχολική Σύμβουλος) στην αρχή να αναβάζει διδακτικά σεναρία έτσι ήταν ένα ελικό που θα μπορούσες να το πάρεις και να το εφαρμόσεις. Αυτό μου άρεσε. Στο σημείο νομίζω αυτό ήταν που άρχισα να συμμετέχω και να παρακινούμαι.</p>
<p>3. Η άποψη της αξιοποίησης υπαρχόντων πόρων ΕΚΠ1: Στην αρχή προσδοκούσα έτσι σε απλή έκθεση απόψεων, περιμένοντας δηλαδή ότι η μάθηση θα έρθει σε μένα και εγώ απλά ανατροφοδοτούσα λίγο... δηλαδή έδειχνα ότι είμαι ζωντανός. ΕΚΠ2: ... τα διδακτικά σεναρία σου δίνουν εναλλακτικές λύσεις για να ξεκολλάς η να φέρνεις κάτι καινούργιο στο μάθημα το οποίο συνήθως κάνεις ΕΚΠ3: ... ήταν ένα ελικό που θα μπορούσες να το πάρεις και να το εφαρμόσεις. ΕΚΠ4: Γιατί ομολογώ ότι υπήρχε εκπαιδευτικό ελικό στην τάξη κυρίως διδακτικά σεναρία τα οποία με ενδιέφεραν πάρα πολύ. Και ήταν μαθητοκεντρικά κορίσις και δίδαν μια άλλη οπτική για τη διδασκαλία από τα συνηθισμένα που έχουμε στο σχολείο και στην πράξη. ΕΚΠ5:... βρήκα κάποια ενδιαφέροντα σημεία που τα πήρα και τα χρησιμοποίησα εγώ στην πράξη ιδίως από κάτι βίντεο που είχα από το YouTube στο βολέϊ θομάμας χαρακτηριστικά τώρα μία με παιδάκια που παίζανε με μπαλόνια παίζανε με την μπάλα να σπάει πήρα ιδέες που χρησιμοποίησα στην πρώτη γυμνασίου.</p>
<p>4. Η σημασία της κατάκτησης της γνώσης ΕΚΠ2: Δηλαδή δεν σημαίνει ότι η παράθεση των εργασιών που κάναμε δεν είναι ήταν κάτι καλό. Ουσιαστικά ήταν μία βιτρίνα που έβλεπες, ήσουν έξω από την τζαμαρία και έβλεπες τα πράγματα και είπαμενος κομματάκι τι σου άρεσε αλλά το να μπεις όμως μέσα στο μαγαζί για να διαλέξεις και να μιλήσεις με τον επάλληλο με την επάλληλο ουσιαστικά και να πεις αυτό τελικά είναι που μου ταιριάζει πιστεύω ότι είναι ένας διάλογος τέτοιου είδους με τους άλλους συναδέλφους πιο ουσιαστικός με ερωτήματα. ΕΚΠ3: ένιωθες ότι υπήρχε συνέχεια, όχι ακριβώς συνέχεια, αλλά ότι είχες την ευκαιρία να επανέλθεις και να ρωτήσεις ή να βρεις μία συζήτηση... δηλαδή αυτό που κατάλαβα είναι ότι σε αυτή την ομάδα όσο ήθελες να δώσεις να καταθέσεις τόσο αντίστοιχα πιστεύω ότι θα μπορούσες να πάρεις. ΕΚΠ4: Υ2:... δημιούργησα και ανέρτησα την εργασία αυτή για το τίνος πονηκ στην πλατφόρμα. ...μήκαμα πλέον στο κειτό του ρόλου του καθηγητή Ψυχικής Αγωγής στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στις τάξεις μέσα και σε διδακτικά σεναρία τα οποία μπορούν να έχουν καλύτερη απόδοση στην καθημερινότητα του σχολείου του σχολικού βίου των παιδιών.</p>
<p>5. Προοδευτική αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς στην η-ΔΣΦΑ ΕΚΠ1:...άρχισα να ανακαλύπτω ότι μπορεί ο καθένας μας να έχει μία πιο ενεργή στάση και συμπεριφορά μέσα σε αυτή την κοινότητα και έτσι να βοηθά και τους άλλους να αποκτήσουν πιο συμμετοχικό ρόλο στην όλη διαδικασία. Κάποια στιγμή άλλαξα στάση και προσέγγισα και παρακινήθηκα ως ποίμα μετά ίσως τα δύο πρώτα 2-3 πρώτα σεναρία συναδέλφων και άρχισα να πιστεύω ότι η μάθηση είναι απόθεση όλων μας. ΕΚΠ3: Αν γορίσω πίσω θομάμας ότι μου άρεσαν οι αναρτήσεις ενός συναδέλφου οι οποίες μάλλον φαινόταν ότι μου άρεσε που μπορούσα, που ταλμούσα να κάνει αναρτήσεις και που είχα ένα ρόλο ναργό μέσα στην κοινότητα μπορώ να πω ότι αυτό με παρακινούσα... θομάμας ότι θαόμασα ότι δεν δίταξα να συμμετέχει και αυτό έκανε και εμένα να τολμήσω να είμαι πιο ενεργή, χωρίς βέβαια ποτέ να αγγίζω στ' αλήθεια ένα επίπεδο ικανοποιητικό. ΕΚΠ5: Κάποιες φορές φτάνομας σε ένα σημείο που κολλάει το κεαλό που είμαστε σε ένα αδιέξοδο πράγματα που έχουμε εφαρμοστεί στην τάξη δεν μας βγαίνουν σε κάποιες άλλες τάξεις και αναζητάς μια βοήθεια. Νομίζω ότι μπορεί να τη δώσει η κοινότητα αυτή τη βοήθεια...</p>
<p>6. Οφέλη από τη συμμετοχή στην η-ΔΣΦΑ ΕΚΠ1: ...όμως σταδιακά άρχισα να συνειδητοποιώ να ανακαλύπτω ότι η μάθηση δεν είναι ε...δεν έρχεται από μία κατεύθυνση και πηγαίνει προς μία άλλη, αλλά μπορεί να έχει πολλές κατευθύνσεις αλληλο-κινούμενες και αλληλο-συμπληρούμενες και να έχει πάρα πολλές συνδέσεις μεταξύ προσώπων ...όμως μετά την ανάρτηση αρκετών σεναριών άρχισα και εγώ να συνεργάζομας με την Σχολική Σύμβουλο στον σχεδιασμό και την κατασκευή διδακτικών σεναριών των οποίων η αναγκαίοτητα προέκυπτε μέσα από τις από τις θεματικές αναρτήσεις και τους προβληματισμούς που εξάβεται τα διάφορα μέλη της. ΕΚΠ2: Ξεφύγαμα από το πλαίσιο ότι παιδιά εγώ είμαι σποουδιακός ομοσπουδιακός στο βολέϊ ομοσπουδιακός στο ποδόσφαιρο στο μπάσκετ είμαι ασθεντία και τα λοιπά κοιτάζεις αυτοί είναι καινούμας και κάποια άλλα τέτοια πράγματα ... μήκαμα πλέον στο κειτό του ρόλου του καθηγητή φυσικής αγωγής στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στις τάξεις μέσα και σε διδακτικά σεναρία τα οποία μπορούν να έχουν καλύτερη απόδοση στην καθημερινότητα του σχολείου του σχολικού βίου των παιδιών. ΕΚΠ3: Αυτό μου παρακίνησε γενικά να λειτουργώ κάπως έτσι και μπορώ να πω ότι έκανα την ικανότητά μου να σχεδιάζω διδακτικά σεναρία...πιο μεγάλη και ... γενικά να βλέπω με μία άλλη οπτική τη διδασκαλία η οποία ήταν έτσι λίγο πιο χύμα πιο τυχαία ωορίτερα. ΕΚΠ5: Η συμμετοχή μου περιορίστηκε κυρίως στο να παίρνω ιδέες και να τις αξιοποιώ... Η συμμετοχή μου στην η-ΔΣΦΑ μπορεί να μην φαινόταν αλλά τα παρακολουθούσα όλες τις αναρτήσεις.</p>
<p>7. Η αξιολόγηση του τρόπου συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ ΕΚΠ1: Γορίζοντας πίσω μπορώ να πω ότι μου άρεσε αυτή η ελευθερία που είχα και αυτή η χαλαρότητα της συμμετοχής με την έννοια ότι δεν υπήρχαν προβασίες για εργασίες δεν ένιωθες δηλαδή ότι είχες κάποιον τύπο υποχρέωσης. ΕΚΠ3: Δεν θα μου άρεσε αν χρειαζόταν να συμμετέχω σαν να είμαστε ως ποίμα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με πιστωτικές ημερομηνίες και λοιπά καταθέσεις υποχρεωτικές εργασίες ή οτιδήποτε άλλο και αυτό ότι δηλαδή ήταν προαιρετικό και το να συμμετέχεις αλλά και το να καταφέρεις κάτι και ότι η συμμετοχή μπορούσε να είναι και μόνο ένα σόλο, μία άποψη είναι αυτό που με κράτησε μπορώ να πω μες στην κοινότητα...με κράτησε και ίσως μπούρα να αποκομίω και κάποια σημαντικά οφέλη. ΕΚΠ4:Ααπό τη μία ήταν καλό που ήταν ελεύθερο δεν υπήρχαν έτσι οι εργασίες γιατί όπως σας είπα δεν είχα και πολύ ελεύθερο χρόνο. Από την άλλη όμως αυτό μας άφησε και λίγο έτσι... είμαι και λίγο πιο χαλαρός...</p>

Σχήμα 2. Φάση I. Η «βιωθείσα» εμπειρία συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ

ΕΚΠ2: στο Edmodo έχουμε κάνει μία άλλη ομάδα την ομάδα του "Ευ αγωνίζεσθε" εάν δεν γίνουμε οι ίδιοι κοινωνικοί χρήστες του δεν μπορούσαμε εύκολα να κάνουμε τα παιδιά να αγαπήσουν αυτό το καινούργιο εργαλείο στην εκπαίδευση. ...πρέπει να δίνουμε καινούργιες προκλήσεις και κίνητρα για να βελτιωνόμαστε...

ΕΚΠ3:...έτσι στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος του σχολείου μου με άλλα σχολεία έχω δημιουργήσει μία ηλεκτρονική τάξη.

ΕΚΠ4: δεν σας κρέβει ότι έχω αναρτήσει μία σφραγίδα στο σχολείο όπου υπάρχει ανταλλαγή αποψινών με τους μαθητές κατάθεση εργασιών στη βάση του σεναρίου που είχαμε δημιουργήσει τότε με τη Σύμβουλο με θέμα την αερόβια ικανότητα το οποίο όπως σας είπα το χρησιμοποιώ και μάλιστα έχω σκοπό να το εμπλουτίσω καθώς την απόμνη σχολική χρονιά να βάλω επιπλέον κείμενα...να βάλω αν μπορώ και άλλα αθλήματα.

ΕΚΠ5: Η συμμετοχή μου στην κοινότητα μου δημιουργήσε την επιθυμία να φτιάξω κοινότητες μάθησης με τους μαθητές πρέπει να ακολουθήσουμε και εμείς γυμναστές αυτόν τον δρόμο γιατί θα μείνουμε πολύ πίσω η συμμετοχή μου στην η-ΔΣΦΑ μου έδωσε νέες ιδέες μου έλυσε τα χέρια πήρα ακόμα καινούργιες γνώσεις και νομίζω θα το κάνω ... ναί θα το κάνω.

Σχήμα 3. Φάση II. Η επιρροή της η-ΔΣΦΑ στην μετέπειτα επαγγελματική ζωή

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί έχοντας αναστοχαστεί κριτικά και έχοντας βιώσει θετικά την εμπειρία συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ, αγγίζουν στη μετέπειτα επαγγελματική ζωή τους το 4ο επίπεδο εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, ως δημιουργοί του εαυτού τους καθώς ως δρώντα υποκείμενα, δημιουργούν τη δική τους προοπτική για τη διδασκαλία και κατασκευάζουν οι ίδιοι τον επαγγελματικό εαυτό τους, αφού προηγουμένως συγκροτήθηκε επιτυχώς η διάσταση της επαγγελματικής τους ταυτότητας που αφορά στην ακαδημαϊκή τους αυτο-αποτελεσματικότητα.

Συζήτηση

Στο πλαίσιο ανίχνευσης της συμβολής της συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ στη συγκρότηση δύο διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών ΦΑ υλοποιήθηκε ένα ερευνητικό σχέδιο μικτών μεθόδων (Bryman, 2017) με συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Ειδικότερα, έγινε συλλογή ψηφιακών ιχνών των 35 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΦΑ από το σύστημα διαχείρισης της μάθησης Edmodo όπου υλοποιήθηκε η η-ΔΣΦΑ. Η συλλογή αυτή διακρίνεται για την αποσπασματικότητά της καθώς αντλήθηκαν μόνο όσα ίχνη μπορεί να αντλήσει κάποιος κατά την εγγραφή στο Edmodo με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού-δημιουργού της ηλεκτρονικής κοινότητας και όχι όλα όσα μπορούν να καταγραφούν από το ίδιο (απαιτείται ιδιότητα διαχειριστή). Με βάση την απλή ποσοτική ανάλυση των ψηφιακών ιχνών που ήταν εφικτό να συλλεγούν από το Edmodo, αναδείχθηκε γενικά φτωχή γνωστική κοινωνική και διδακτική παρουσία των 35 συμμετεχόντων στην η-ΔΣΦΑ, παρά την έντονη διδακτική παρουσία της ΣΣ, κυρίως στο επίπεδο των προτροπών για συμμετοχή και συνεργασία. Η αποσπασματικότητα των ψηφιακών ιχνών που συλλέχθηκαν και τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους, οδήγησαν σε συμπεράσματα περί της ανεπιτυχούς προσπάθειας της ΣΣ για τη συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΦΑ.

Η ποιοτική προσέγγιση που ακολούθησε, αποτελεί μια προσπάθεια καταγραφής της εμπειρίας πέντε (ΕΚΠ1-ΕΚΠ5) από τους 35 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ΦΑ. Η αλλαγή της εργασιακής σχέσης τους κατά τον χρόνο διεξαγωγής της αφηγηματικής συνέντευξης με την ΣΣ (ως συνάδελφος πλέον εκπαιδευτικός), εξασφάλισε την άνεση των συμμετεχόντων για την αφήγηση προσωπικών στοιχείων, αλλά και άλλων, τα οποία αφορούσαν τον δικό τους ρόλο, όπως και προτάσεις μελλοντικής εξέλιξης της λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ. Η ποιοτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, αποτελεί μια εξαντλητική ανάλυση (λέξεων-προτάσεων) της αφήγησης των ΕΚΠ1-ΕΚΠ5, σε τέσσερα στάδια (Σ1-Σ4), μέσω της οποίας ανακατασκευάστηκε η «βιωθείσα» εμπειρία τους (Τσιώλης, 2014). Παρόλο που η αφήγηση των ΕΚΠ1-ΕΚΠ5, έλαβε χώρα περίπου έξι μήνες μετά τη λήξη της διετούς λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ, μέσα από το χρονολόγιο που περιλαμβάνει η αφήγησή τους αναδεικνύονται εντυπωσιακές λεπτομέρειες και σύμπτωση με αντίστοιχα ποσοτικά στοιχεία με βάση την «αντικειμενικά» καταγεγραμμένη παρουσία τους στο Edmodo (βλ. Πίνακα 1(β) ενδεικτικά για τον ΕΚΠ1). Σημειώνεται ότι ο ΕΚΠ5, ενώ είχε ελάχιστα ψηφιακά ίχνη, περιέγραψε με λεπτομέρεια την εμπειρία του από την αδιάλειπτη παρακολούθηση της η-ΔΣΦΑ σε όλες τις φάσεις και υπο-

φάσεις, η οποία όπως προκύπτει, μόνο επιφανειακά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παθητική (ενδεικτικά, Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 3, ΕΚΠ5). Επιπλέον, με βάση την ανάλυση των αφηγήσεων στο στάδιο Σ2 (έκθεση και εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης της αφήγησης), διαπιστώνεται η παρουσία διαφορετικών εκφραστικών μορφών μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες επιχείρησαν να ανασηματοδοτήσουν και να αφηγηθούν συνεκτικά την εμπειρία τους στην η-ΔΣΦΑ (Τσιώλης, 2014).

Η σε βάθος ανάλυση των αφηγήσεων των ΕΚΠ1-ΕΚΠ5 επέτρεψε την ανίχνευση της συμβολής της συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ στη συγκρότηση των δύο διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητάς τους που μελετήθηκαν (1^ο και 2^ο ερευνητικό ερώτημα). Επιπλέον, η σταδιακή συγκρότησή τους επέτρεψε την ανίχνευση της εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητάς τους κατά τη διάρκεια της διετούς λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ (3^ο ερευνητικό ερώτημα).

Πιο συγκεκριμένα, ως προς την πρώτη διάσταση-πεποιθήσεις αναφορικά με το εάν ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα πρέπει να είναι ειδικός σε γνωστικό ή/και διδακτικό ή/και εκπαιδευτικό επίπεδο-ανιχνεύτηκε η συμβολή της συμμετοχής στην η-ΔΣΦΑ στην εξελικτική διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των ΕΚΠ1-ΕΚΠ5 προς τη νεότερη επιστημολογική προσέγγιση του έργου του εκπαιδευτικού ΦΑ, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να είναι ειδικός σε όλα τα παραπάνω επίπεδα (1^ο ερευνητικό ερώτημα). Ειδικότερα, εκκινώντας από το επίπεδο εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αυτό του *εργαλειακού γνώστη*, οι ΕΚΠ1-ΕΚΠ5 αρχικά θεωρούσαν ότι ήταν επαρκείς ως εκπαιδευτικοί ΦΑ, με βάση την πολυετή επαγγελματική εμπειρία τους και δήλωσαν συμμετοχή στην η-ΔΣΦΑ κυρίως από περιέργεια. Ωστόσο, σταδιακά αναδύθηκαν οι πεποιθήσεις τους περί της μη επάρκειας μόνο του γνωστικού επιπέδου (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 6, ΕΚΠ2) και της ανάγκης ανάπτυξής τους σε διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (βλ. Αποτελέσματα/Σ4).

Από τη σύγκλιση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής ανάλυσης (ημερομηνίες δημοσιεύσεων - αναρτήσεων) και της ποιοτικής ανάλυσης (Σχήμα 2: Θεματικά πεδία 3 και 5), φαίνεται ότι δύο παράγοντες συνέβαλαν σημαντικά στην ανάδυση μαθησιακών ευκαιριών για τους συμμετέχοντες. Ο πρώτος ήταν τα διδακτικά σενάρια που δημοσιεύτηκαν ως καλές πρακτικές προς συζήτηση, εφαρμογή στην πράξη και πιθανό σχολιασμό ή/και αναθεώρηση. Τα διδακτικά σενάρια άρχισαν να ελκύουν τους συμμετέχοντες οι οποίοι εκτίμησαν ότι μέσω αυτών μπορούν να καλύψουν σημαντικά γνωστικά κενά διδακτικής (όπως μετάβαση σε πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, Σχήμα 2: Θεματικά πεδία 3-5) και εκπαιδευτικής φύσης (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 4). Το δεύτερο στοιχείο ήταν η ανάδειξη της ιδεατής επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ΦΑ (τι «πρέπει» να κάνει ο εκπαιδευτικός ΦΑ), η οποία προέκυψε από την έκθεση και εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης της αφήγησης κυρίως του ΕΚΠ1 (Σχήμα 2: Θεματικά πεδία 1, 2, 5, 6), η οποία κινητοποίησε και άλλους συμμετέχοντες (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 5, ΕΚΠ3, ΕΚΠ5) στο να επιχειρήσουν να βελτιωθούν προς αυτή την ιδεατή εικόνα μέσα από άλλοτε δομημένες (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 6, ΕΚΠ3) και άλλοτε πιο αυθόρμητες (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 5, ΕΚΠ3), αλλά σημαντικές δράσεις μέσα στην η-ΔΣΦΑ (Robson, 2018).

Ως προς τη δεύτερη διάσταση-ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα-και αυτή συγκροτείται σταδιακά κατά το διάστημα λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ σύμφωνα με την αφήγηση των ΕΚΠ1-ΕΚΠ5. Αρχικά αντιλαμβάνονταν τη συμμετοχή τους με όρους μεταφοράς της γνώσης (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 3) και όχι ως συμμετοχή σε μαθησιακή διαδικασία, με την έννοια της εμπλοκής σε συνεργατική/κοινωνική μάθηση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες, μέσα από την αφήγησή τους, επιβεβαίωσαν βιβλιογραφικά ευρήματα περί του αρχικού δισταγμού έκθεσης του εαυτού τους μέσω δημοσιεύσεων, λόγω αμφισβήτησης της ορθότητάς τους, καθώς και της απουσίας συνεργατικής κουλτούρας σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (Τσιωτάκης, 2015). Έτσι, κατά τον χρόνο που ο ΕΚΠ1 κατέκτησε ένα επίπεδο άνεσης και εμπιστοσύνης και ένοιωσε συναισθηματικά ασφαλής, συνέβαλε θετικά στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας με την

ενεργοποίηση συναισθημάτων συντροφικότητας και παρακίνησης για αλληλεπίδραση (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 5) (Tomei, Beaufait & Lavin, 2015), Σταδιακά και οι λοιποί εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν στην άποψη ότι η μάθηση αποτελεί προσωπική υπόθεση και ευθύνη που προκύπτει συνεργατικά, αναγνωρίζοντας τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην οικοδόμηση της γνώσης (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 4). Επιπλέον, μετά από τη λειτουργία της η-ΔΣΦΑ, κατά περίπτωση, οι συμμετέχοντες ενεπλάκησαν σε σχέδια εργασίας μικτής μάθησης κατά την καθημερινή διδασκαλία της ΦΑ στο σχολείο, αλλά και σε άλλα, τα οποία αφορούσαν στην εμπλοκή πολλών σχολικών μονάδων, όπως και σε εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς ευθύνης της ΣΣ (Σχήμα 3). Επίσης, συμμετείχαν σε περαιτέρω επιμορφωτικές ευκαιρίες σχετικά με τις ηλεκτρονικές κοινότητες, ο δε ΕΚΠ1 πιστοποιήθηκε ως εκπαιδευτής του Edmodo (Πίνακας 1(α)). Έτσι με κινητήρια δύναμη κυρίως τα διδακτικά σενάρια, εξέλιξαν τη διάσταση ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής τους ταυτότητας, η οποία αντανάκλαται στην αυτοδύναμη ανάληψη νέων πρωτοβουλιών και στη διατύπωση δεσμεύσεων για σχετικές μελλοντικές δράσεις (Σχήμα 3).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της η-ΔΣΦΑ, η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων (ΕΚΠ1-ΕΚΠ5) λειτουργήσε παράλληλα αλλά και διακριτά από τη δράση τους στο Edmodo, η οποία κατά περίπτωση ήταν περισσότερο (ΕΚΠ1) ή λιγότερο (ΕΚΠ5) ενεργητική, γεγονός που τεκμηριώνει τη σημασία της επιλογής του ερευνητικού σχεδίου μικτών μεθόδων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ΕΚΠ5 ο οποίος παρόλο που είχε πολύ μικρή συνολική παρουσία το Edmodo, αναφέρει σημαντική επίδραση στις πεποιθήσεις του για την επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική του επάρκεια στο μάθημα της ΦΑ (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 6). Μέσα από το ερευνητικό σχέδιο που υλοποιήθηκε ανιχνεύτηκε ο δυναμικός χαρακτήρας τη συγκρότησης των διαστάσεων ο οποίος, επέτρεψε την ανίχνευση της εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας των ΕΚΠ1-ΕΚΠ5 από το επίπεδο του *εργαλειακού γνώστη* (Φάση I) σε αυτό του *δημιουργού του εαυτού του* (Φάση II) (3^ο ερευνητικό ερώτημα).

Ως προς την σχεδιασμό και τη λειτουργία της η-ΔΣΦΑ, φαίνεται ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της συνέβαλλαν στη συγκρότηση των δύο υπόψη διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των πέντε εκπαιδευτικών (4^ο ερευνητικό ερώτημα). Ειδικότερα, ο σχεδιασμός της η-ΔΣΦΑ έλαβε υπόψη τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου της ΦΑ, τα οποία ενσωματώθηκαν στη στοχοθεσία και στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της λειτουργίας της (Löfström et al., 2010· Vargas, Flavio & Moreira, 2014). Επιπλέον, καθώς η συγκρότηση της ταυτότητας προϋποθέτει κοινωνικό πλαίσιο (Rodgers & Scott, 2008), η-ΔΣΦΑ επιχείρησε να εξασφαλίσει και κατάφερε να διατηρήσει για δυο χρόνια. Σε αυτό φαίνεται να συνέβαλε ο ανοιχτός χαρακτήρας συμμετοχής ο οποίος υιοθετήθηκε κατά τη λειτουργία της η-ΔΣΦΑ. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες (ΕΚΠ1-ΕΚΠ5) ανέφεραν ότι ο ανοιχτός, ελεύθερος χαρακτήρας της και η απουσία υποχρεώσεων, αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για την παραμονή τους σε αυτή κατά τη διετή λειτουργία της. Έτσι, παρόλο που η η-ΔΣΦΑ οργανώθηκε από τη ΣΣ επίσημα, «από πάνω προς τα κάτω», λειτουργήσε με έναν υβριδικό χαρακτήρα (Τζιμογιάννης, 2017) και από «κάτω προς τα πάνω», με στόχο την επικοινωνία, τη συζήτηση και τη διαμοίραση υλικών και εμπειριών, χωρίς να λείπουν ωστόσο και προτάσεις από τους συμμετέχοντες για την ανάγκη ενός λίγο πιο αυξημένου βαθμού δόμησης (Σχήμα 2: Θεματικό πεδίο 7, ΕΚΠ3).

Παρά τον πολύ βασικό περιορισμό της μη πλήρους πρόσβασης σε όλα τα ψηφιακά ίχνη στο Edmodo, η εργασία επιχειρεί να λειτουργήσει παραδειγματικά αναφορικά με τη δυνατότητα αξιοποίησης των δεδομένων που μπορεί να αντλήσει ένας εκπαιδευτικός-δημιουργός της ηλεκτρονικής κοινότητας από το Edmodo. Ωστόσο, υπογραμμίζει την ανάγκη σύγκλισης αυτών των δεδομένων με τον πλούτο των δεδομένων που μπορεί να προσφέρει η αφηγηματική προσέγγιση όταν το μελετώμενο θέμα είναι η συγκρότηση ταυτότητας. Με το

ερευνητικό σχέδιο μικτών μεθόδων που προτείνει η εργασία, επεκτείνει προσπάθειες αφηγηματικής προσέγγισης κατά τη μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών (González-Calvo et al., 2014· Barbosa & Bedran, 2018· Matos, 2019), συνδυάζοντας ποσοτικά δεδομένα από το Edmodo. Επιπλέον, η εργασία εμπλουτίζει δεδομένα σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ΦΑ (González-Calvo et al., 2014) και φοιτητών ΦΑ (Liu et al., 2019), εστιάζοντας στην περίπτωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών ΦΑ στη χώρα μας. Επιπλέον, εξειδικεύει τη μελέτη σε δυο νέες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ, επεκτείνοντας την επιλογή άλλων διαστάσεων (όπως η μετάβαση από φυσική σε ηλεκτρονική κοινότητα (del Val Martín et al., 2014) και ταυτότητα ομάδων σε ηλεκτρονική κοινότητα (García-Monge, González-Calvo & Bores-García, 2019). Τέλος, συνδέει πρωτότυπα τον σχεδιασμό της η-ΔΣΦΑ με τις υπόψη δύο διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ, με βάση επιστημολογικούς προβληματισμούς που διατυπώνονται στο πεδίο της ΦΑ και το πλαίσιο διεξαγωγής του μαθήματος ΦΑ στη χώρα μας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δε μπορούν να γενικευτούν. Ωστόσο, μπορούν να λειτουργήσουν παραδειγματικά σε μελλοντικούς σχεδιασμούς ή/και αξιολόγηση ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης οι οποίες επιχειρούν να συμβάλλουν στη συγκρότηση διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών. Κατά τις διαδικασίες αυτές, η εργασία προτείνει την αναγωγή στην επιστημολογική βάση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών αναφοράς, σε μια προσπάθεια να αυξηθούν οι πιθανότητες συνάντησης της εξωτερικής με την εσωτερική νοηματοδότηση της επαγγελματικής ταυτότητας, ώστε ο εκπαιδευτικός να γίνει επαγγελματικά πιο αυτοδύναμος (Rodgers & Scott, 2008).

Συμπεράσματα

Η εργασία επιχειρήσε, με βάση μια ερευνητική προσέγγιση μικτών μεθόδων, να ανιχνεύσει τη συμβολή της διετούς συμμετοχής πέντε εκπαιδευτικών ΦΑ στην ηλεκτρονική κοινότητα η-ΔΣΦΑ στη συγκρότηση δύο διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Προς αυτή την κατεύθυνση έγινε ποσοτική επεξεργασία ψηφιακών ιχνών που αντλήθηκαν από την πλατφόρμα Edmodo, η οποία υποστήριξε τη λειτουργία της η-ΔΣΦΑ, με στόχο την αποτύπωση της «αντικειμενικά» καταγεγραμμένης γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας τους σε αυτή. Επίσης, έγινε ποιοτική ανάλυση των αφηγηματικών συνεντεύξεων των υπόψη εκπαιδευτικών με στόχο την ανακατασκευή της «βιωθείας» εμπειρίας τους στην η-ΔΣΦΑ. Από τη σύγκλιση των αποτελεσμάτων των παραπάνω αναλύσεων ανιχνεύεται η συμβολή της η-ΔΣΦΑ στη συγκρότηση δύο διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών α) της πεποίθησης ότι ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι επαρκείς όχι μόνο στο γνωστικό αλλά και στο διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και β) της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον αναδεικνύεται η σημασία της συμπληρωματικότητας των δυο προσεγγίσεων (ποσοτικής και ποιοτικής) της έρευνας μικτών μεθόδων για την κατανόηση του τρόπου συμβολής της η-ΔΣΦΑ στη σταδιακή συγκρότηση των παραπάνω δυο διαστάσεων, γεγονός που επέτρεψε την παρακολούθηση της εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων κατά τη διετή λειτουργία της η-ΔΣΦΑ. Τέλος, μέσω της περίπτωσης της η-ΔΣΦΑ, αναδεικνύεται η σημασία της θεμελιώσης του σχεδιασμού και της λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας με βάση τις επιστημολογικές παραδοχές στο πεδίο της ειδικότητας των εκπαιδευτικών που μελετάται κάθε φορά. Η εργασία εστιάζει στη μελέτη της συμβολής των ηλεκτρονικών κοινοτήτων στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών ΦΑ, μια περιοχή που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς και παρόλο που τα αποτελέσματά της δε μπορούν να γενικευτούν, αναμένεται να λειτουργήσουν παραδειγματικά σε μελλοντικούς σχεδιασμούς στην περιοχή.

Αναφορές

- Barbosa, S.M.A.D., & Bedran, P.F. (2018). The education of teachers in Brazilian context(s) under a socio-cultural perspective: The influence of emotions and (co) construction of professional identity in the autobiographical narrative(s). *Journal of Teaching and Education*, 8(2), 75-98.
- Bores-García, D., Gonzalez-Calvo, G., & Garcia-Monge, A. (2018). (Re)Produce: Professional development of physical education teachers in a non-institutional virtual community. *Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 4(3), 480-507.
- Brodie, K. (2020). Professional learning communities in mathematics education. In S. Lerman (ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 693-696). Cham, Switzerland: Springer.
- del Val Martín, P., Calle, N.J.B., García-Monge, A., & Martínez-Alvarez, L. (2014). Developing an on-line professional network of physical education practice analysis. A case of "MultiScopic". *ECER 2014 The Past, the Present and the Future of Educational Research, Porto*. Retrieved 5 June 2020, from <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31486>.
- Ekici, D. I. (2017). The use of Edmodo in creating an online learning community of practice for learning to teach science. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 91-106.
- García-Monge, A., González-Calvo, G., & Bores-García, D. (2019). 'I like the idea but...': The gap in participation in a virtual community of practice for analysing physical education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 34(3), 257-272.
- González-Calvo, G., Barbero-González, J., Bores-Calle, N., & Martínez-Álvarez, L. (2014). (Re)Construction of a teacher's professional identity from his initial training: Autobiographical narration. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 113-120.
- Hamutoglu, N.B., Gemikonakli, O., & Gezgin, D. M. (2019). A study of the effectiveness of Edmodo on preservice classroom teachers' views of web-assisted collaborative learning environments, sense of community of classroom, and perceived learning. *Science Education International*, 30(2), 128-137.
- Hoffman, E.B. (2019). Reimagining early childhood educator professional development: An online community shares literacy learning strategies. *Childhood education*, 95(4), 47-52.
- IGI Global Dictionary (2020). *What is Learning Community*. Retrieved 5 June 2020, from <https://www.igi-global.com/dictionary/learning-community/16841>.
- Kelly, N. (2019). Online networks in teacher education. In G.W. Noblit, (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-21). United States of America: Oxford University Press.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-315.
- Li, S., Zheng, J., & Zheng, Y. (2020). Towards a new approach to managing teacher online learning: Learning communities as activity systems. *The Social Science Journal*. doi: 10.1016/j.soscij.2019.04.008.
- Liu, J., Keating, X.D., Kim, M., & Leitner, J.L. (2019). Physical education professional identity: Before versus after student teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(sup.1), A-43.
- Löfström, E., Valickis, K., Hannula, M., & Mathews, S. (2010). Supporting emerging teacher identities: Can we identify teacher potential among students? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 167-184.
- Martin, F., & Ndoye, A. (2016). Using learning analytics to assess student learning in online courses. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(3), 1-20.
- Matos, A. (2019). The role of subject subculture in teachers' networking in online communities. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 22(2). Retrieved 8 June 2020, from <https://www.eurodl.org/?p=archives&sp=brief&year=2019&halfyear=2&article=807>.
- Pardede, P. (2019). Pre-Service EFL teachers' perception of Edmodo use as a complementary learning tool. In P. Pardede (ed.), *Proceeding EFL Theory and Practice: Voice of EED UKI*. (pp. 29-41). Jakarta, Indonesia: UKI Press.
- Puspitaloka, N., Rachmawati, I., & Sonjaya, D. (2018). Edmodo as educational social network in teaching course design of EYL. *Journal of Linguistic and English Teaching*, 3(2), 146-162.
- Reigeluth, T. (2014). Why data is not enough: Digital traces as control of self and self-control. *Surveillance & Society*, 12(2), 243-354.
- Robson, J. (2018). Performance, structure and ideal identity. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 439-450.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Smith, S. Nesmer, D. McIntyre & K. Demers (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 732-755). New York and London: Routledge and the Association of Teacher Educators.
- Strangeways, A., & Pettit, V. (2019). More than an academic thing. Becoming a teacher in Ltyentye Apurte and beyond. *Learning Communities*, 25, 44-66.
- Tomei, J., Beaufait, P., & Lavin, R. (2015). Identity in online education. In D. Harper & S. Hirtz (eds.), *Education for a digital world: Advice, guidelines and effective practice from around the globe* (pp. 461-474). Vancouver: BCampus and Commonwealth of Learning.
- Tsiotakis P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *The Internet and Higher Education*, 28, 45-58.

- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Vargas, C.P., Flavio, A., & Moreira, B. (2014). The epistemological crisis in physical education. Implications for teaching work. *Athens Journal of Sports*, 1(1), 9-22.
- Zhong, L., & Craig, C. (2020). A narrative inquiry into the cultivation of self and identity of three novice teachers in Chinese colleges---through the evolution of an online knowledge community. *Journal of Education for Teaching*, doi: 10.1080/02607476.2020.1775054.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιωτάκης, Π. (2015). *Μηχανισμοί συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της δομής στην ανάπτυξη κοινότητας μάθησης (Διδακτορική διατριβή)*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Αναφορά στο άρθρο ως: Κοτρέτσου, Π., & Χατζηλεοντιάδου, Σ. (2020). Ανιχνεύοντας τη συμβολή της συμμετοχής σε ηλεκτρονική κοινότητα στη συγκρότηση διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας. Η ανακατασκευή της εμπειρίας εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 13(1/2), 97-115.

<http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete>