

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 6Α (2022)



Διάδραση, Αυτονομία, Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση και Ενεργό Εμπλοκή Μαθητών στη Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης στην Κύπρο την περίοδο της Πανδημίας COVID 19,

Σταύρος Νικόλαου Αναγνώστου, Μαρία Ηλία Αποστολάκου, Ανδρούλα Γεώργιου Μουρούζη, Μαρία Φραγκάκη

doi: [10.12681/icodl.3311](https://doi.org/10.12681/icodl.3311)

Διάδραση, Αυτονομία, Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση και Ενεργός Εμπλοκή Μαθητών στη Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης στην Κύπρο την περίοδο της Πανδημίας COVID 19,

Interaction, Autonomy, Self-Regulating Learning and Active Involvement of Students in Distance School Education: Case Study in Cyprus during the COVID Pandemic 19

Σταύρος Ν. Αναγνώστου
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
anagnostou.stavros@hotmail.com

Μαρία Η. Αποστολάκου
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
maria.apostolakou@yahoo.gr

Ανδρούλα Γ. Μουρούζη
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
andrianagnostou@hotmail.com

Μαρία Φραγκάκη
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
maria.fragkaki@ouc.ac.cy

Περίληψη

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί αυτό το διάστημα τη νέα πρόκληση, στην οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού, λόγω του COVID 19, η δια ζώσης διδασκαλία, σε κάποιες περιπτώσεις, αναστέλλεται. Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, που κρίνονται ως απαραίτητες για τους μαθητές(χρησιμοποιείται το ένα γένος για λόγους ευαναγνωσίας -όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων)δημοτικού, ώστε να μπορούν: α) να πετύχουν τη «διάδραση» με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές τους και το εκπαιδευτικό περιβάλλον, β) να διατηρήσουν την «αυτονομία» τους σε μια εξ αποστάσεως διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, γ) να ενισχυθεί το ενδιαφέρον τους, και η ενεργός εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό, ακολουθήθηκε ποιοτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός μέσα από μια Μελέτη Περίπτωσης των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούν τη χρονική περίοδο Μαρτίου – Μαΐου 2020, περίοδο εφαρμογής εξΑΕ λόγω Covid-19. Η έρευνα συντελέστηκε στο πλαίσιο σπουδών στο ΑΠΚΥ στη ΘΕ ΕΠΑ65: Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση υπό την επίβλεψη της Συντονίστριας/Καθηγήτριας- Συμβούλου της θεματικής. Τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι δεξιότητες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως απαιτούνται από τους μαθητές σε ένα εξΑΕ σχολικό περιβάλλον συμπίπτουν με εκείνες των εφήβων και των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Για τον λόγο αυτό προτείνεται ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων αυτών, όπως και ο καθορισμός μεθόδων ανάπτυξής τους, μέσω νέων ερευνητικών διαδικασιών ώστε να συντελέσουν στον αποτελεσματικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής εξ αποστάσεως διαδικασίας από τους ιθύνοντες.

Λέξεις-κλειδιά: *εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), διάδραση/αλληλεπίδραση, αυτονομία/αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ενεργή διαδικτυακή μάθηση και εμπλοκή*

Summary

Distance Education (DE) is currently the new challenge to which primary and secondary school teachers are called upon to respond, since, due to COVID 19, live teaching is, in some cases, suspended. The aim of the research is to identify and record the skills of the 21st century, which are considered necessary for primary school pupils, so that they can: a) achieve "interaction" with the teacher, their classmates and the educational environment, b) maintain their "autonomy" in a distance teaching and learning process, c) enhance their interest, and their active involvement in the learning process. To this end, quality methodological planning was followed through a Case Study of the perceptions of Primary Education teachers in Cyprus. The data collected relate to the period March - May 2020, the period of application of DE due to Covid-19. The research was carried out in the context of studies at the OUC in EPA65: Open and Distance Education under the supervision of the Coordinator/Professor-Advisor of the subject. The findings of the research lead to the conclusion that the skills that teachers consider to be required by pupils in a six-year school environment coincide with those of adolescents and adult learners. It is therefore proposed to identify these skills, as well as to define methods of their development, through new research procedures in order to contribute to the effective design of the distance learning process by the decision-makers.

Keywords: *distance learning (DE), interaction, autonomy/self-regulating learning, active online learning and engagement*

Εισαγωγή

Στο κατώφλι του 21ου αιώνα, η εκπαίδευση μετασχηματίζεται, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις εξελίξεις του οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος (Νικολάου, 2020· Πετροπούλου κ.ά., 2015) και θεωρείται, εν δυνάμει, «πόρος προστιθέμενης αξίας» (Cheong,2002) για την ανάπτυξη κάθε ανθρώπου. Στόχος η διδασκαλία χρήσιμων και απαραίτητων γνώσεων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και η ανάπτυξη/καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (21st Century Skills) (Πετροπούλου κ.ά., 2015), που θα επιτρέψουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να καταστεί ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα (Binkley κ.ά., 2012· Hadjileontiadiou&Kasimatis, 2014· Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Τα τελευταία χρόνια -με τη βοήθεια της τεχνολογίας και, κυρίως, του διαδικτύου- η εξΑΕ που εφαρμοζόταν μέχρι πρόσφατα κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ξεκίνησε τα τελευταία χρόνια, να εφαρμόζεται και σε σχολεία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Αλιβίζος, Απόστολος & Παράσχος, 2015). Πρόκειται για «ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας, σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον» (Φραγκάκη, 2008) με κλειδί για την αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας την αμφίδρομη ανατροφοδότηση, επικοινωνία και συνεργασία (Bates, 2015· Μίμινου, 2013· Πετροπούλου, 2015· Σελίμη, 2016).

Η ανάγκη άμεσης επιμόρφωσης σε ψηφιακές πλατφόρμες και εφαρμογές ΤΠΕ κρίθηκε απολύτως απαραίτητη (Bates, 2020a) κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2019-2020 και 2020-2021, τόσο στην Κύπρο (Μυλόρδου, 2020) και την Ελλάδα (Papazoglou &

Koutouzis, 2020), όσο και σε πολλές άλλες χώρες στον κόσμο (Bates, 2020b· Motiejūnaitė-Schulmeister & Crosier, 2020), λόγω της Πανδημίας-COVID 19. Η εκπαίδευση αναγκάστηκε να χρησιμοποιήσει τη μεθοδολογία της εξΑΕ, για να μπορέσει να καλύψει το εκπαιδευτικό κενό που προκλήθηκε με την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζεται ο όρος «Emergency Remote Teaching, ERT» (Αναστασιάδης, 2020, σελ.26 Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020), ή «έκτακτη εξΑΕ» (Αβρααμίδου, 2021). Η επιτακτική ανάγκη όμως ενσωμάτωσης της εξΑΕ στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα δυσκόλεψε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Bozarth, Chapman, & LaMonica, 2004· Βρασίδης, 2020), όσο κι αν η πολιτική εκπαιδευτική ηγεσία προσπάθησε να προλάβει/αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις μέσω έκτακτων επιμορφωτικών προγραμμάτων [το Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.), οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου (ΠΕΚΕΣ) του ΥΠΕΠΘ, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και ακόμα το Ανοικτό Ελληνικό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. μέσω MOOC (Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα) παρείχαν στους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση για τη μεθοδολογία τη εξΑΕ (Αναστασιάδης, 2020) καθώς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου]. Οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν πλέον σε ένα νέο περιβάλλον όπου καλούνται να δράσουν αυτόνομα, μελετώντας υλικό μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας σε χώρο, χρόνο και ρυθμό της επιλογής τους και να αλληλεπιδράσουν με τους διδάσκοντες είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα μέσω του διαδικτύου (Zhao et al., 2020 όπ. αναφ. Αναστασιάδης, 2020). Από το όλο εγχείρημα απουσιάζει το παιδαγωγικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα τη «σχολειοποίηση της σύγχρονης εξΑΕ», την άκριτη/μηχανιστική μεταφορά του ωρολόγιου προγράμματος των σχολείων σε περιβάλλον σχολικής εξΑΕ και εν τέλει την μεταφορά του μοντέλου της μετάδοσης της πληροφορίας σε περιβάλλον τηλεδιάσκεψης, με αποτέλεσμα τα εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης δασκάλου - μαθητή, και την εμφάνιση του φαινομένου της «μαύρης οθόνης» (Αναστασιάδης, 2020, σελ.35). Η μελέτη της βιβλιογραφίας/δικτυογραφίας αναδύει ένα μεγάλο κενό σε δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες να κατέχουν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου στην εξΑΕ.

Η προβληματική αυτή ανέδειξε και το βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας, που είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα που εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρίνουν ως απαραίτητες για τους μαθητές τους, ώστε να μπορούν να επιτύχουν τη διάδραση με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (*1^ο εκπαιδευτικό ερώτημα*), διατηρώντας την αυτονομία τους (*2^ο εκπαιδευτικό ερώτημα*), αλλά και συμμετέχοντας σε μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης (*3^ο εκπαιδευτικό ερώτημα*), κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους, κατά την εξΑΕ.

Εννοιολογική Προσέγγιση

Διάδραση

Στην εξΑΕ, η διάδραση/αλληλεπίδραση είναι θεμελιώδους σημασίας (Swan, 2002) για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Moore (1989) - όπ. αναφ. στην Swan (2002) - κατά την εξΑΕ παρατηρούνται τρία είδη αλληλεπίδρασης. Καμία δεν λειτουργεί ανεξάρτητα στην πράξη (Swan, 2002).

Κατά τη Διάδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου στην εξΑΕ διενεργείται ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού μέσω συγχρονισμένης και ασύγχρονης ψηφιακής επικοινωνίας στο διαδίκτυο (Murray, κ.ά., 2013) και αποτελεί μία συνιστώσα που

παρέχει κίνητρα μέσω ανατροφοδότησης και διαλόγου. Η διάδραση μπορεί να επιτευχθεί μέσω forum, τηλεσυναντήσεων ζωντανών ή ηχογραφημένων, μηνυμάτων, αναρτήσεων στην πλατφόρμα (Αβραμίδου, 2021). Πρωτεύον στοιχείο είναι η αμφίδρομη επικοινωνία, δηλαδή ο διάλογος που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δημιουργούν κοινωνική παρουσία και διαδικτυακές κοινότητες. Αυτή η επικοινωνία αν είναι σωστά δομημένη μπορεί να χρησιμοποιείται ως εργαλείο παρακίνησης συμμετοχής (Coldeway, κ.ά., 1980 όπ. αναφ. Swan, 2002 Richardson, Maeda & Caskurlu, 2017) και μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης (Moore, 2016). Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να επικοινωνούν μέσω του μαθησιακού περιβάλλοντος (Palloff & Pratt, 2003), να ερμηνεύουν πληροφορίες και να διαχειρίζονται τη γνώση που τους δίνεται από τον εκπαιδευτικό, να επιλύουν προβλήματα (Borges, 2008), να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και συζητήσεις που αφορούν το μάθημα, να μοιράζονται ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα με τον εκπαιδευτικό και τους συνεκπαιδευόμενους τους (Borges, 2008). Να ζητούν διευκρινήσεις, να ορίζουν/εκφράζουν εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Guglielmino & Guglielmino, 2004), να ρωτούν και να ζητούν βοήθεια όποτε τη χρειάζονται (Craig κ.ά., 2008), να είναι υπεύθυνοι (Palloff & Pratt, 2003).

Κατά τη Διάδραση μεταξύ εκπαιδευομένων, αναπτύσσεται επικοινωνία με σκοπό την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας και άτυπες συζητήσεις (Murray κ.ά., 2013). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σπουδαστών φαίνεται να είναι οι βάσεις των διαδικτυακών μαθημάτων (Swan κ.ά., 2000). Η διαδικτυακή συζήτηση ορίζεται ως επιτυχημένη με τη χρήση ομαδικών έργων, τη διεξαγωγή διαλόγων σχετικά με σύνθετα θέματα και καθιστώντας τη συζήτηση της τάξης σημαντικό μέρος του βαθμού του μαθήματος (Woods & Baker, 2004). Για να πετύχει ο μαθητής τη συνεργασία με τους συμμαθητές του χρειάζεται να είναι υπεύθυνος απέναντι τους, να ερμηνεύει τις πληροφορίες που θα του διοχετεύονται μέσα στην ομάδα και να διαχειρίζεται τις γνώσεις ώστε να επιλύει προβλήματα. Οι δεξιότητες της αυτονομίας/αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού (Guglielmino & Guglielmino, 2004) θα τον ενισχύουν/καθοδηγούν κατά τη διαδικασία.

Κατά τη Διάδραση εκπαιδευομένου – εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στα πλαίσια της εξΑΕ, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα λήψης οδηγιών, σύνταξης και υποβολής εργασιών και συζήτησης με τους εκπαιδευτές και τους συμφοιτητές τους μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευομένου/εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν πληροφορίες από το υλικό/ περιεχόμενο των μαθημάτων - που μπορεί να έχει τη μορφή κειμένου, ήχου, πρόγραμμα υπολογιστή ή ηλεκτρονική επικοινωνία (Sher, 2009) - και αντιδρούν ανάλογα σε αυτό. Η αλληλεπίδραση με το υλικό που είναι αναρτημένο ορίζεται από τον Moore (1989) ως η «διαδικασία διανοητικής αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο που οδηγεί σε αλλαγές στην κατανόηση του μαθητή, στην οπτική του μαθητή ή στις γνωστικές δομές του μυαλού του μαθητή» (σ. 2). Ο ίδιος, συνεχίζει λέγοντας ότι η αλληλεπίδραση μαθητών-περιεχομένου ορίζει την εκπαίδευση, γιατί χωρίς αυτήν, η εξΑΕ δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί.

Για να επιτύχουν οι μαθητές τα πιο πάνω πρέπει αρχικά να έχουν δεξιότητες χρήσης ποικίλων ψηφιακών μέσων και να νιώθουν άνετα με τη χρήση τους για σκοπούς εκπαίδευσης (Palloff & Pratt, 2003). Να μελετούν σε τακτική βάση για να είναι σε θέση να ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα, να έχουν την ικανότητα/δεξιότητα να

ακολουθούν ένα σχέδιο μαθήματος που τους δίνεται μέσω της πλατφόρμας (Craig κ.ά., 2008), να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν την κατάλληλη στρατηγική μάθησης, να ακολουθούν τα στάδια των εργασιών που τους ανατίθενται (Palloff & Pratt, 2003), να μπορούν να εκφράζουν σκέψεις, συναισθήματα, σχόλια και ερωτήσεις τους μέσω γραπτών κειμένων (Palloff & Pratt, 2003· Guglielmino & Guglielmino, 2004· Craig κ.ά., 2008). Να κατανοούν και να αναλύουν αυτό που διαβάζουν (Guglielmino & Guglielmino, 2004· Palloff & Pratt, 2003), να ερευνούν και να μαθαίνουν ενώ ερευνούν (Palloff & Pratt, 2003).

Αυτονομία και Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση

Αυτόνομη/αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται τις σκέψεις τους, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματά τους, ώστε να καθοδηγούν οι ίδιοι τις εμπειρίες μάθησής τους (Murray & Rosanbalm, 2017· Roberts, Tadlock, & Zumbunn, 2011). Είναι ένας συνδυασμός θέλησης και δεξιοτήτων καθώς και ένας ολοκληρωμένος τρόπος διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας που καθιστά τους μαθητές στην εξΑΕ ικανούς στον σχεδιασμό, εκτέλεση, έλεγχο, αξιολόγηση και αναθεώρηση των δράσεών τους (Αρμακόλας, 2015).

Οι αυτόνομοι εκπαιδευόμενοι αποτελούν ικανούς εταίρους στη διαδικασία μάθησης αντί να αντιδρούν απλά σε διάφορα ερεθίσματα του δασκάλου (Sukowati, Sartono & Pradewi, 2020· Thanasoulas, 2000). Έχουν την ικανότητα να αποφασίζουν τι και πώς να μαθαίνουν, ενεργά, διαχειρίζονται τη μάθηση, αναγνωρίζουν, αξιολογούν τις πραγματικές ανάγκες μάθησης, προσπαθούν να διαμορφώσουν τους στόχους, σχεδιάζουν τον τρόπο και το περιεχόμενο της διαδικασίας εκμάθησης, των ελέγχων τους και παρακολουθούν το μαθησιακό τους έργο και τελικά το αξιολογούν (Sereti & Giossos, 2018· Sukowati, Sartono, & Pradewi, 2020).

Στην εξΑΕ, η αυτονομία του μαθητή αποτελεί δομικό στοιχείο, αφού αυτή χαρακτηρίζει το περιβάλλον της και αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα επιτυχίας (Νικολακάκη & Κουτσούμπα, 2013). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στην εξΑΕ δεν είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος να βρίσκονται στο ίδιο μέρος (Giagli, Giagli & Koutsouba, 2010, όπ. αναφ. Sereti & Giossos, 2018) και «η προσωπική ευθύνη του ατόμου εκκινεί την μαθησιακή διαδικασία, ενώ το κοινωνικό πλαίσιο παρέχει το πεδίο δράσης μέσα στο οποίο η μάθηση θα αποκτηθεί» (Brockett & Hiemstra, 1991).

Καθώς ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη μάθηση και στην πρόσκτηση της γνώσης, αναπτύσσει στρατηγικές οργάνωσης της μάθησης (Σφακιωτάκη, 2017· Sukowati, Sartono, & Pradewi, 2020) και η αίσθηση ελέγχου από τον εκπαιδευτικό ελαχιστοποιείται (Newcombe, 2018), ενώ καλλιεργεί τις ανώτερες γνωστικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη.

Η αυτονομία του μαθητή είναι σύνθετη έννοια και, ως εκ τούτου, διαφορετική σύλληψη και ερμηνεία του όρου οδηγεί σε διαφορετικές κλίμακες μέτρησης (Sereti & Giossos, 2018). Η Moore (όπ. αναφ. Simonson, Schlosser & Hanson, 1999) κατατάσσει τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως «αυτόνομα» (προσδιοριζόμενα από τον εκπαιδευόμενο) ή «μη αυτόνομα» (προσδιοριζόμενα από τον διδάσκοντα) και υπολογίζει τον βαθμό αυτονομίας που παρέχουν ανάλογα με τον βαθμό που δίνουν στον εκπαιδευόμενο αυτονομία στον καθορισμό στόχων, στις μεθόδους σπουδών και στην αξιολόγηση.

Στάδια Ανάπτυξης Αυτόνομης/Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης.

Οι Pintrich & Zusho (2002) και Zimmerman (2000) (όπ. αναφ. στους Germeroth & Day-Hess, 2013) αναφέρουν τρία (3) στάδια από τα οποία περνούν οι εκπαιδευόμενοι μέχρι να πετύχουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση:

- ✓ Πρόβλεψης και σχεδιασμού: ο μαθητής αναλύει την εργασία και θέτει στόχους για την ολοκλήρωσή της.
- ✓ Παρακολούθησης των επιδόσεων: ο εκπαιδευόμενος μετά την εφαρμογή στρατηγικών στην εργασία μάθησης, παρακολουθεί την αποτελεσματικότητά τους, η οποία θα αποτελέσει κίνητρο για συνέχιση και ολοκλήρωση της εργασίας.
- ✓ Προβληματισμού σχετικά με επιδόσεις: σε αυτήν ο μαθητής μπορεί να αξιολογεί την απόδοσή του στην εργασία εκμάθησης και να διαχειριστεί τα συναισθήματα που απορρέουν σχετικά με τα αποτελέσματα και την εμπειρία εκμάθησης.

Οι πιο πάνω μεταγνωστικές διαδικασίες απαιτούν την ικανότητα/δεξιότητα διαχείρισης του μαθησιακού περιβάλλοντος, της γνώσης και του χρόνου, τη δεξιότητα οργάνωσης και στοχοθεσίας της μάθησης (αυτορρύθμισης), εύρεσης στρατηγικών λύσης-επίλυσης προβλημάτων (Guglielmino & Guglielmino, 2004· Palloff & Pratt, 2003), σχηματισμού διανοητικών εικόνων και αυτοαξιολόγησης (αναστοχασμού) - έχοντας ρεαλιστική αντίληψη για τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες (Craig κ.ά., 2008· Palloff & Pratt, 2003). Σε αυτές συγκαταλέγονται και οι διαδικασίες παρακίνησης που ωθούν τους μαθητές σε αυτόνομες δραστηριότητες. Η μάθηση και η παρακίνηση είναι αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες και προτρέπουν τους μαθητές να θέτουν υψηλότερους στόχους κάθε φορά που κατακτούν τους προηγούμενους (Αρμακόλας κ.ά., 2015). Η ικανότητα/δεξιότητα καθορισμού των μαθησιακών αναγκών τους κατευθύνει τις προσπάθειές τους στη μάθηση, αντί να αντιδρούν σε ερεθίσματα δοσμένα από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία (Craig κ.ά., 2008· Guglielmino & Guglielmino, 2004). Έτσι, όχι μόνο επιτυγχάνουν τους στόχους τους ταχύτερα, αλλά έχουν και περισσότερα κίνητρα, για να διατηρήσουν τις προσπάθειες μάθησης τους (Rosário & Polydoro · Zimmerman, 2013, 2014 όπ. αναφ. Fluminhan & Murgó, 2019).

Όλα τα πιο πάνω προϋποθέτουν τη δεξιότητα της επικοινωνίας (Borges, 2008) και υψηλό βαθμό αυτοπειθαρχίας. Το γεγονός αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό για την εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης σε μικρότερα παιδιά (Bates, 2015). Ο Bates (2015) τονίζει ότι υπάρχουν ορισμένοι τομείς της διδασκαλίας που εξακολουθούν να είναι δύσκολοι ή ακόμα και αδύνατοι μέσω της διαδικτυακής μάθησης.

Ενδιαφέρον και Ενεργός Εμπλοκή

Ορίζεται ως η διαδικτυακή προσέγγιση κατά την οποία ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικτυακή διαδικασία διερευνώντας και συζητώντας έννοιες προφορικά ή γραπτώς με τους συμφοιτητές του και τον διδάσκοντα. Ο εκπαιδευόμενος ακούει, αλλά και μιλά, διαβάζει και γράφει, αξιολογεί, αυτό-αξιολογείται, αναστοχάζεται για το τι έμαθε (Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Μεθοδολογίας ΑΠΚΥ, 2020). Συμμετέχει σε ακαδημαϊκές και μη δραστηριότητες, ασχολείται με τη διαδικασία εκμάθησης για την κατανόηση σύνθετων ιδεών και απόκτηση δύσκολων δεξιοτήτων, σκέφτεται τρόπους προώθησης της μάθησης (Bowen, 2005 όπ. αναφ. Redmond, et al., 2018). Προσφέρει λύσεις κρίνοντας και αιτιολογώντας τα γραφόμενα ή λεγόμενα του, δεν επαναλαμβάνει άκριτα ιδέες, δεν συμφωνεί/διαφωνεί με κάποιον χωρίς αιτιολόγηση, χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές, προτιμά την πρόκληση, όχι την εκπλήρωση των βασικών απαιτήσεων.

Συνδέει την πρότερη γνώση με την καινούρια, αυτορυθμίζεται, συνεργάζεται (Grocchia, 2018· Redmond, et al., 2018).

Ο όρος **ενδιαφέρον/δέσμευση για μάθηση** αντικατοπτρίζει την ποσότητα και ποιότητα της συμμετοχής του σπουδαστή στα μαθήματα και σε κάθε άλλη πτυχή του εκπαιδευτικού του προγράμματος. Επίσης, απηχεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία του εκπαιδευόμενου με τους συνεκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές. Όπως αναφέρουν οι Brown (2010) και Cole, Lennon, & Weber (2021) οι μαθητές με ενδιαφέρον/δέσμευση για μάθηση εργάζονται με προθυμία και προσεγγίζουν τις αναθέσεις/εργασίες τους ως κάτι που τους ενδιαφέρει προσωπικά.

Από όλα τα πιο πάνω προκύπτει ότι οι δεξιότητες που απαιτούνται στην διαδικασία ενεργητικής μάθησης και ενίσχυσης του ενδιαφέροντος είναι η δεξιότητα επικοινωνίας (Borges, 2008), διαχείρισης του μαθησιακού περιβάλλοντος (Palloff & Pratt, 2003· Borges, 2008) και της γνώσης, αυτόνομης μάθησης/αυτορρύθμισης (Palloff & Pratt, 2003·Guglielmino&Guglielmino, 2004), επίλυσης προβλημάτων, ηθικής και υπευθυνότητας (Palloff & Pratt, 2003· Guglielmino & Guglielmino, 2004), συνεργασίας (Borge, 2008· Paietal., 2015) και αναστοχασμού (Guglielmino & Guglielmino, 2004).

Όλα αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω προϋποθέτουν ότι οι μαθητές έχουν δεξιότητες που θα στηρίξουν την αυτονομία τους, την αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό περιβάλλον/τον εκπαιδευτικό/τους συμμαθητές τους, την ενεργή τους συμμετοχή στην εξΑΕ και για να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον τους (Martin & Bolliger, 2018). Σύμφωνα με τους Αλιβίζος κ.ά. (2015), Bates (2019), Passanisi (2020), για να μπορέσει ο μαθητευόμενος να παρακολουθήσει και να συμμετέχει ενεργά στην εξΑΕ, πρέπει να κατέχει τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα: τις δεξιότητες επικοινωνίας, αυτόνομης μάθησης/αυτορρύθμισης, ηθικής και υπευθυνότητας, συμμετοχής σε ομαδική εργασία, προσαρμοστικότητας, επίλυσης προβλημάτων, δημιουργικότητας, πρωτοτυπίας, αναστοχαστικής σκέψης, ερμηνείας των πληροφοριών, διαχείρισης της γνώσης, του χρόνου και του μαθησιακού του περιβάλλοντος και άλλων σύνθετων δεξιοτήτων.

Οι πλείστες έρευνες και άρθρα που εντοπίστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για την εννοιολογική προσέγγιση στην εργασία αυτή, αφορούν κυρίως έφηβους και ενήλικες συμμετέχοντες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Επισημάνθηκε -τη συγκεκριμένη στιγμή που πραγματοποιείται η ερευνητική εργασία- κενό στο πεδίο έρευνας όσον αφορά τις δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για τη συμμετοχή παιδιών του δημοτικού στην εξΑΕ.

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Μεθοδολογική στρατηγική: Η συγκεκριμένη μελέτη κατατάσσεται στους ποιοτικούς μεθοδολογικούς σχεδιασμούς και συγκεκριμένα στη μελέτη περίπτωσης/case study (Creswell, 2011). Η έρευνα δεν επιδιώκει την εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων, τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα ή αντιπροσωπευτικά δείγματα, ούτε διεκδικεί γενίκευση των αποτελεσμάτων (Cohen κ.ά., 2007·Cresswel, 2011a, Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν ένας εκπαιδευτικός για κάθε τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (σύνολο 6), ώστε να καλυφθεί το ηλικιακό εύρος των παιδιών του δημοτικού – δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης. Λόγω του χρονικού περιορισμού, οι εκπαιδευτικοί επιλέγηκαν, με σκόπιμη δειγματοληψία, οι οποίοι πραγματοποίησαν σύγχρονη ή και ασύγχρονη εξΑΕ, κατέχοντας τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες

(βολικό δείγμα – δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, εύκολα διαθέσιμοι και πρόθυμοι για προσφορά δεδομένων συμμετέχοντες) (Γαλάνης, 2017·Cresswel, 2011). Το συγκεκριμένο στοιχείο, ίσως, αποτελεί και τον μεγαλύτερο περιορισμό της προτεινόμενης έρευνας.

Ερευνητικά εργαλεία: Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης περίπτωσης, επιλέγηκε το μη δομημένο ερωτηματολόγιο, η ποιοτική προσωπική συνέντευξη (ημιδομημένη) και τεκμήρια, συγκεκριμένα ημερήσιοι προγραμματισμοί των εκπαιδευτικών και εργασίες/οδηγίες, με σημειώσεις των ιδίων για το ποιες δεξιότητες πίστευαν ότι έπρεπε να κατέχουν οι μαθητές ώστε να καταφέρουν να τις διεκπεραιώσουν.

Εγκυρότητα- Αξιοπιστία της Έρευνας: Μέσω της τριγωνοποίησης των δεδομένων διασφαλίζεται η εγκυρότητα μεθόδων και δεδομένων. Επιβεβαιώθηκαν «τα στοιχεία από διαφορετικά άτομα, διαφορετικά είδη δεδομένων» και «διαφορετικές μεθόδους συγκέντρωσης δεδομένων» (Creswell, 2011,σ.260).Η αξιοποίηση ενός πρωτοκόλλου όπου απεικονίζονται οι συνδέσεις μεταξύ των ερωτήσεων, συλλογής δεδομένων και συμπερασμάτων, μαζί με την τριγωνοποίηση προσέδωσαν αξιοπιστία στα ευρήματα της έρευνας και εξασφάλιζαν την ερμηνευτική δυνατότητα των ευρημάτων (Shaw&Robson, 2007).

Η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίχθηκε μέσα από ελέγχους των συμμετεχόντων (member checking). Τόσο τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στο πεδίο (απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, έγγραφα) όσο και η ερμηνεία και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, τα οποία σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα επιστράφηκαν σε αυτούς με σκοπό την επαλήθευση, επικύρωση ή αξιολόγηση της αξιοπιστίας των ποιοτικών αποτελεσμάτων (participant validation) (Doyle,όπ. αναφ. στους Birt, Scott, Cavers, Campbell, & Walter, 2016).

Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων

Σύμφωνα με τη Θεμελιακή Θεωρία Ανάλυσης Δεδομένων Ποιοτικής Έρευνας (Borgatti, 2005), έγινε θεματική ανάλυση όλων των κειμένων, με σκοπό να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων, την οργάνωση και την κατανόησή τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα λειτούργησαν ως οδηγός κατά τη διαδικασία αυτή (Braun & Clarke 2012). Αποτέλεσαν, επίσης, σημαντικό φίλτρο για τη μείωση της πολυπλοκότητας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Έγινε χρήση της διατμηματικής (cross-sectional) ή κατηγορικής (categorical) οργάνωσης των δεδομένων, ώστε τα δεδομένα των διαφορετικών πηγών και περιπτώσεων να χωριστούν σε επί μέρους τμήματα ή αποσπάσματα και να οργανωθούν (Creswell, 2011), με βάση τις πληροφορίες που παρέχουν για κάθε ερευνητικό ερώτημα ή/και υποερώτημα. Η συγκέντρωση ομοειδών, ως προς το περιεχόμενο, αποσπασμάτων παρείχε τη δυνατότητα αντιπαραβολής και αναγνώρισης κοινών νοηματικών μοτίβων και διαφοροποιήσεων μεταξύ των απόψεων των Υποκειμένων (Τσιώλης, 2018).Κάποιοι από τους κωδικούς που παρήγαγαν οι ερευνητές προέρχονται από τα ίδια τα λόγια των πληροφορητών ή αντανακλούν τις ιδέες τους, ενώ άλλοι κωδικοί αντλήθηκαν από το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε (Braun & Clarke, 2012).Τέλος, εξετάστηκε τι προσέφεραν τα ευρήματά (θέματα και ιδιότητες), σε σχέση με τις κατηγορίες/δεξιότητες, που αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση (πρότερη γνώση).

Περιορισμοί της Έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη κατατάσσεται στους ποιοτικούς μεθοδολογικούς σχεδιασμούς και συγκεκριμένα στη μελέτη περίπτωσης (case study), αφού σκοπός της είναι η εις βάθος εξέταση των αντιλήψεων συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, με συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες, σε περιορισμένο χρονικό πλαίσιο, στον προσωπικό χώρο των εκπαιδευτικών, στο σπίτι τους (σε μη εργαστηριακές συνθήκες) (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η έρευνα σκόπιμα εμπλέκει μικρό αριθμό υποκειμένων. Δεν επιδιώκει την εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων, τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα ή αντιπροσωπευτικά δείγματα και δεν διεκδικεί γενίκευση των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011 Ισαρη&Πουρκός, 2015), αλλά την εις βάθος ανάλυση και κατανόηση του θέματος που ερευνά.

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Διάδραση με τον Εκπαιδευτικό

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν τη δεξιότητα της επικοινωνίας πρωταρχικής σημασίας, όπως και της αυτόνομης μάθησης/αυτορρύθμισης. Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή θεωρείται το κλειδί για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ, κάτι που βρίσκει σύμφωνες τις Swan (2002) και Sher (2009). Η «επαφή» μέσω της επικοινωνίας δίνει ψυχολογική ενίσχυση στα παιδιά. Η ανατροφοδότηση από πλευράς του μαθητή δίνει τις πληροφορίες που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των μαθητών του. Η «αμεσότητα» (Swan, 2002) επιτυγχάνεται κατά τους εκπαιδευτικούς κυρίως με την σύγχρονη εξΑΕ, όπου εκπαιδευτικοί και παιδιά έμπαιναν σε διάλογο με σκοπό την κατανόηση της νέας μάθησης, την επίλυση αποριών, την έκφραση αναγκών και απόψεων. Όπως αναφέρει στη συνέντευξή της η εκπαιδευτικός της Α΄ τάξης (Υπ.1) «Η χαρά των παιδιών, αποτέλεσμα της επικοινωνίας με τη δασκάλα τους» «ήταν το πρώτο και βασικό κίνητρο για την επιτυχία των τηλεδιασκέψεων... Τα παιδιά επειδή έβλεπαν την εκπαιδευτικό, [...] ήταν αρκετά συγκεντρωμένα και ανταποκρίνονταν σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες... Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται και οι μαθησιακοί μας στόχοι!». Στο σημείο αυτό αναφέρεται ως απαραίτητη η δεξιότητα συμμετοχής σε ομαδική εργασία. Η επικοινωνία στην ασύγχρονη ήταν πολύ δύσκολη αφού έπρεπε να μπορεί ο μαθητής να εκφράζει σκέψεις, συναισθήματα, σχόλια και ερωτήσεις [να «επικοινωνούν τις ανάγκες, τις απορίες τους και τις απόψεις τους» (Συν.Υπ.4)]σε γραπτή μορφή (Craig κ.ά., 2008 Martin & Bolliger, 2018).

Η ασύγχρονη εξΑΕ, λόγω απουσίας ή ελλιπούς αυτορρύθμισης, δεν ήταν επιτυχής. Τα παιδιά, ειδικά της Α, Β και Γ τάξης αλλά και τα πιο μεγάλα, δεν ήταν σε θέση να διαδράσουν, να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό μέσω του γραπτού λόγου. Από την ασύγχρονη εξΑΕ λείπει σύμφωνα με το Υπ.3 (Συν.) «η αμφίδρομη επικοινωνία», «η άμεση ανατροφοδότηση». Τη δυσκολία αυτή επισημαίνει και ο Moore (2016). Τον διαμεσολαβητικό ρόλο αναλάμβαναν οι γονείς. Τα μεγαλύτερα παιδιά -λόγω έλλειψης υπευθυνότητας περισσότερο παρά αυτορρύθμισης- ένιωθαν ότι δεν υπήρχε άμεσος έλεγχος και κίνητρο για τη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων τους. Οι μαθητές έχουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για διευκρινήσεις, απορίες ή προβλήματα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τους Palloff & Pratt(2003). Για έναν μαθητή με εσωτερικά κίνητρα και αυτορρυθμιζόμενο, η ΕξΑΕ

αποτελεί μια «πρόκληση, για να ανακαλύψει καινούριους δρόμους και να αναδείξει τα καινούρια του ταλέντα» (Ερ.Υπ.5)

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επίσης σημαντικό το να μπορούν τα παιδιά να διαχειριστούν το μαθησιακό περιβάλλον. Απαραίτητο να κατέχουν απλές δεξιότητες χρήσης της τεχνολογίας, διαχείρισης ασύγχρονων και σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης για να μπορέσει να υπάρξει και η διάδραση με τον εκπαιδευτικό. Λόγω του φυσικού διαχωρισμού των διδασκόντων από τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους, η τεχνολογία διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην παροχή εμπειρίας μάθησης συμβατής με αυτήν της τάξης, πρόσωπο με πρόσωπο (Martin & Bolliger, 2018` Sher, 2009).

Η ερμηνεία των πληροφοριών, η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων και η διαχείριση της γνώσης είναι ζωτικής σημασίας. Στη δυσκολία από μέρους των μαθητών να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες και να διαχειριστούν τη γνώση ώστε να επιλύσουν τα προβλήματα/δραστηριότητες που τους ανατίθενται, εντοπίζουν την αναγκαιότητα ενίσχυσης από μέρους των γονιών της προσπάθειας για διεκπεραίωση των εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων. Στη συνέντευξή της η εκπαιδευτικός της Β΄ τάξης (Υπ.2) επισημαίνει ότι ο μαθητής πρέπει «να μπορεί να διαχειριστεί σωστά τις προϋπάρχουσες γνώσεις, να εφαρμόζει γνωστές ρουτίνες, να αντλεί και να ερμηνεύει πληροφορίες, να επιλύει προβλήματα». Οι εκπαιδευτές παρουσιάζουν τα μαθησιακά περιεχόμενα πολυτροπικά, προσαρμοσμένα στις πρότερες γνώσεις, δεξιότητες και ανάγκες των εκπαιδευομένων ώστε να τους διευκολύνουν (Αλιβίζος κ.ά., 2015).

Η διαχείριση του χρόνου αναφέρθηκε ως σημαντική, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των μεγαλύτερων τάξεων, συνηγορώντας με τους Guglielmino & Guglielmino (2004). Οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων τάξεων θεωρούν επίσης σημαντική τη δεξιότητα αυτή και ζητούν και εδώ τη συνδρομή των γονιών.

Διάδραση με τους Συμμαθητές

Τα ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επισημαίνουν τη δεξιότητα της επικοινωνίας και της συμμετοχής σε ομαδική εργασία ως σημαντικότερες για τη διάδραση μεταξύ των μαθητών. «Λόγω του πολύ νεαρού της ηλικίας των παιδιών, η αλληλεπίδραση ήταν στο πλαίσιο της ομάδας (κατά την σύγχρονη εξΑΕ). Απουσίαζε η δεξιότητα της αυτενέργειας σε μεγάλο βαθμό» (Συν.Υπ.1). Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αναπτύξουν τις ικανότητες συνεργασίας με άλλους όπως συμφωνούν και τονίζουν οι Craig, κ.ά. (2008). «Στην ασύγχρονη εξΑΕ που εφάρμοσα» αναφέρει το Υπ.2(Συν.), «τα παιδιά δεν αλληλεπιδρούσαν καθόλου μεταξύ τους» και αναφέρει ότι απέφυγε τις ομαδικές εργασίες «λόγω του ότι τα παιδιά ήταν μικρής ηλικίας» και «δεν ήθελα να υποχρεώσω τους γονείς να εμπλακούν στη συγκεκριμένη διαδικασία»(Ερ.). Η εκπαιδευτικός της Γ΄ τάξης (Υπ.3) ανέφερε ότι «λειτούργουσε περισσότερο το εγώ παρά το εμείς. Δεν μπορούσαν να δουν τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα της τάξης σαν σύνολο (Συν). Η δεξιότητα ερμηνείας των πληροφοριών, διαχείρισης της γνώσης και επίλυσης προβλήματος θεωρούνται επίσης σημαντικές ώστε να υπάρξει ποιοτική επικοινωνία και διάλογος κατά τη σύγχρονη εξΑΕ από τους ερωτηθέντες. Σύμφωνα με τους Craig, κ.ά. (2008) οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στις συζητήσεις, να μιλούν, να αναπτύσσουν λύσεις. Να επιτρέπουν σε άλλους να συμμετέχουν στη συζήτηση όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί και συμφωνεί ο Piskurich (2004). Αν δεν μπορούν να μοιραστούν τις γνώσεις τους αποτελεσματικά στην ομάδα, μπορεί να οδηγηθούν σε φτωχά μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τον Soller (2004)(όπ. ανάφ. Liu, 2008). Η

δεξιότητα διαχείρισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συμβάλλει στη διευκόλυνση της επικοινωνίας των μαθητών μέσω της τεχνολογίας αναφέρουν τα υποκείμενα της έρευνάς μας και εξηγεί η Swans (2002) ότι η επικοινωνία μέσω υπολογιστή δεν είναι εγγενώς αλληλεπιδραστική. Εξαρτάται από τη συχνότητα, την αμεσότητα και τη φύση των δημοσιευμένων μηνυμάτων. Η τηλεδιάσκεψη «τα έκανε να νιώθουν πως είναι ακόμη μέλη της σχολικής κοινότητας» (Συν.Υπ.1). Η τεχνολογική πρόοδος στις τεχνολογίες επικοινωνίας δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές για να αλληλοεπιδρούν με πολλούς τρόπους, φτάνει να μπορούν να διαχειριστούν τα περιβάλλοντα, συμφωνούν οι Madland & Richards (2016). «Κάποια παιδιά αλληλεπιδρούσαν με τους συμμαθητές τους... μέσα από μηνύματα ... ή και πριν ή μετά το διαδικτυακό μάθημα». Πιστεύει το Υπ.4 (Συν.) πως για τα περισσότερα παιδιά «απουσίαζαν δεξιότητες για να το πετύχουν... Δεξιότητες επικοινωνίας, ..υπευθυνότητας και διαχείρισης του μαθησιακού περιβάλλοντος...». Η αυτονομία αναφέρεται σε μικρότερο βαθμό στις μικρές τάξεις, ενώ επισημαίνεται ως σημαντική στις μεγαλύτερες. Παιδιά που δεν μπορούσαν να εργαστούν αυτόνομα ή να εκφραστούν δημόσια, δεν συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Ερ.Υπ.5). Η δεξιότητα διαχείρισης του χρόνου, υπευθυνότητας και αναστοχαστικής σκέψης αναφέρονται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των Δ, Ε και Στ τάξεων και συμφωνούν με τους Palloff&Pratt (2003) και τους Guglielmino & Guglielmino (2004). Θεωρούνται απαραίτητες ώστε να προετοιμάζονται έγκαιρα και με υπευθυνότητα για να συμμετέχουν στην ομάδα. «Χρειάζεται αυτοπειθαρχία και υπομονή όταν ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν είναι μεγάλος κι ο χρόνος που αναλογεί σε κάθε παιδί είναι περίπου 1-2 λεπτά» (Ερ.Υπ.5). Η δεξιότητα αναστοχαστικής σκέψης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θα τους βοηθά να κρίνουν τα λεγόμενα, γραφόμενα και να εκφέρουν άποψη.

Διάδραση με το Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Σύμφωνα με το Υπ.2 (Συν) «το γεγονός ότι οι μαθητές είναι εκτός του σχολικού πλαισίου [εκπαιδευτικό περιβάλλον],... αυτό καθιστά την εξΑΕ λιγότερο αποτελεσματική από την εκπαίδευση με φυσική παρουσία, ... κυρίως στις μικρές τάξεις». Το εκπαιδευτικό περιβάλλον της σύγχρονης εκπαίδευσης μέσω εκπαιδευτικής πλατφόρμας (Teams) «βοηθούσε στο να κατανοήσουν ότι το σχολείο είναι ανοιχτό κάτω από διαφορετικά δεδομένα... Από την κανονική τάξη, μεταφερθήκαμε για λίγο στη διαδικτυακή» (Συν.Υπ.1). Σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνάς μας για να μπορέσουν οι μαθητές να πετύχουν τη διάδραση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον χρειάζεται να διαθέτουν όλες τις δεξιότητες που τους δόθηκαν. Θεωρούν κλειδί για την επιτυχία των εκπαιδευομένων την ικανότητά τους να είναι ανεξάρτητοι και αυτορρυθμιζόμενοι στη μάθηση (Morrison, 2012) ενώ ταυτόχρονα θα έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον χρόνο (Murray κ.ά., 2013). Αυτό αναφέρθηκε από όλους [«Να μπορούν να διαχειρίζονται τον χρόνο και την παρεχόμενη γνώση -να έχουν τη δεξιότητα «άντλησης και ερμηνείας πληροφοριών, διαχείρισης της προϋπάρχουσας γνώσης» (Συν.Υπ.2)- ώστε να επιλύουν προβλήματα» (Συν.Υπ.5). «Μια άλλη βασική δεξιότητα είναι αυτή της αυτενέργειας». «Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στη ροή των δραστηριοτήτων χωρίς να επεμβαίνει ο γονέας» (Συν.Υπ.1)]. Για τους μαθητές της Α, Β και Γ τη διαχείριση του χρόνου αναλαμβάνουν σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών οι γονείς. Θα πρέπει να έχουν υπευθυνότητα, αυτοπειθαρχία και αυτοκίνητρο (εσωτερικό κίνητρο) (Guglielmino & Guglielmino, 2004), για να

συνδέονται στην πλατφόρμα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης ή για να μελετούν και να εκτελούν τις δραστηριότητες που τους δίνονταν μέσω ασύγχρονης εξΑΕ, να μειώνουν τους αντιπερισπασμούς (π.χ. να κλείνουν τη μουσική ή το κινητό τους τηλέφωνο), να παρακολουθούν τις προθεσμίες και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους έγκαιρα (Craig κ.ά., 2008). Όλα αυτά προϋποθέτουν ότι έχουν τις δεξιότητες/ικανότητες για τη διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος της εξΑΕ (Craig κ.ά., 2008· Palloff & Pratt, 2003) και της οργάνωσης ώστε να διαχειρίζονται το υλικό/τη γνώση εποικοδομητικά και αποτελεσματικά ακολουθώντας το σχέδιο μελέτης που τους στάλθηκε (Craig κ.ά., 2008). Εδώ υπεισέρχεται η δεξιότητα της επικοινωνίας μέσω της δια ζώσης επικοινωνίας αλλά και των γραπτών πληροφοριών (Guglielmino & Guglielmino, 2004), η δεξιότητα ερμηνείας των πληροφοριών και της επίλυσης προβλημάτων. Στα τεκμήρια των τάξεων Α, Β και Γ που μελετήθηκαν -ασύγχρονη εξΑΕ- οι οδηγίες απευθύνονταν μεν στους μαθητές «με τρόπο προσιτό προς τα παιδιά» (Συν.Υπ.1)- ούτως ώστε τα παιδιά να μπορούν να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μπορούν να εργαστούν ορθά με μικρή καθοδήγηση από κάποιον ενήλικα» (Ερ.Υπ.1), αλλά χρειαζόταν η «καθοδήγηση των γονέων» ώστε «η διαδικασία είτε της σύγχρονης, είτε της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» να μην «τα δυσκόλευε». Στα μεγαλύτερα παιδιά απαιτείτο σε πολύ λιγότερο βαθμό η συμβολή των γονιών. Η δεξιότητα αναστοχασμού θεωρείται εδώ αναγκαία για να είναι ένας μαθητής της εξΑΕ επιτυχημένος. Έχει επιμονή, ακόμα και όταν αντιμετωπίζει προκλήσεις. Κατέχει τη δεξιότητα της στοχοθέτησης και κατανοεί ότι είναι μια μακρά διαδικασία και θα κάνει λάθη (Guglielmino & Guglielmino, 2004). Μπορεί να επικοινωνεί και να ζητά βοήθεια, όταν τη χρειάζεται (Palloff & Pratt, 2003). Συμμετέχει σε συζητήσεις στο μάθημα, ανταλλάζει ιδέες με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτή (Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2004), συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες-στις περιπτώσεις που μελετήθηκαν στο σύνολο της τάξης.

Αυτονομία του Μαθητή στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Η αυτονομία του μαθητή σύμφωνα με τους ερωτηθέντες στηρίζεται στη δεξιότητα αυτόνομης μάθησης/αυτορρύθμισης. Η δεξιότητα αυτή θα τον καθοδηγεί στη μαθησιακή διαδικασία και θα του δίνει αυτοκίνητρο και πειθαρχία. Το Υπ.4 στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσε αναφέρει ότι «λόγω της απόστασης, για να είναι πιο εύκολη και προσιτή η εξΑΕ είναι απαραίτητο ο μαθητής να έχει δικά του εσωτερικά κίνητρα [δεξιότητες αυτορρύθμισης] που να τον ωθούν στην κατάκτηση της γνώσης χωρίς να χρειάζεται ο συνεχής έλεγχος και η επίβλεψη [υπευθυνότητας] από τον εκπαιδευτικό όπως γίνεται στην τάξη. Επίσης ο μαθητής πρέπει να είναι αυτορρυθμιζόμενος ώστε να διαχειρίζεται τον χρόνο και τις υποχρεώσεις του απέναντι στη νέα μαθησιακή πραγματικότητα χωρίς να αφήνεται και να παρασύρεται από εξωτερικούς παράγοντες [υπευθυνότητας] που δυσχεραίνουν την προσήλωση στη μάθηση». Η εμπειρία της αυτονομίας τον οδηγεί στη μάθηση, του αυξάνει το ενδιαφέρον και τη θέληση για αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (Lüftenegger κ.ά., 2012). Ο μαθητής που διαθέτει τη δεξιότητα αυτή αποδέχεται την όποια πρόκληση, επιμένει, προσπαθεί, έχει θετικά συναισθήματα για τη διαδικασία της μάθησης, έχει μεγαλύτερη συμμετοχή από παιδιά που δεν είναι αυτόνομα (Newcombe, 2018). Στα μικρότερα παιδιά η αυτονομία περιλαμβάνει τη βοήθεια κάποιου ενήλικα (Zimmerman & Schunk, 2014) αφού τα παιδιά «λόγω ηλικίας» «δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τις γραπτές οδηγίες και ζητούσαν εξηγήσεις προφορικά από τους γονείς ή

τον εκπαιδευτικό» αφού ήταν «δύσκολο να κατανοούν όλες τις οδηγίες σε σύντομο χρόνο» (Ερ.Υπ.1).

Η υπευθυνότητα είναι η δεξιότητα που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τον κρατά ενεργό στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Lewis (1995) όπ. αναφ. η Newcombe(2018) την ονομάζει αυτό-ευθύνη (self-responsibility) και είναι στοιχείο αυτονομίας μαζί με τη δεξιότητα διαχείρισης του χρόνου που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επίσης σημαντική.

Η ανάγκη διαχείρισης του μαθησιακού περιβάλλοντος εξ αποστάσεως και κατά συνέπεια της γνώσης, οδηγούν στην ανάγκη χρήσης των αντίστοιχων δεξιοτήτων, της δεξιότητας επικοινωνίας μέσω διάφορων ψηφιακών μέσων, της ερμηνείας των πληροφοριών (Palloff & Pratt, 2000), της επίλυσης προβλημάτων, ώστε ο μαθητής να μην εξαρτάται από κάποιον ενήλικα και να εργάζεται αυτόνομα ακολουθώντας το πρόγραμμα εκμάθησης (Morrison, 2012).

Η κριτική σκέψη -σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνάς μας- μαζί με τον αναστοχασμό οδηγούν τον μαθητή στην αυτοκριτική, στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για επίλυση αποριών (Palloff & Pratt, 2003) και σε συνδυασμό με τη δεξιότητα συμμετοχής σε ομαδική εργασία του δίνουν τα εφόδια για να συμμετέχει αποτελεσματικά σε συζητήσεις στην ομάδα.

Τα Τεκμήρια επιβεβαιώνουν ότι όλες – πλην της διαχείρισης του χρόνου και της συμμετοχής σε ομαδική εργασία- οι προαναφερθείσες δεξιότητες θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς απαραίτητες για να λειτουργήσουν αυτόνομα οι μαθητές, αφού σημειώθηκαν από τους ίδιους ως απαραίτητες για την εργασία και διεκπεραίωση των εργασιών.

Για Ενίσχυση του Ενδιαφέροντος και της Ενεργούς Εμπλοκής στη Μαθησιακή Διαδικασία

Πρωταρχικής σημασίας δεξιότητα θεωρούν τα υποκείμενα την επικοινωνία. Η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, κυρίως, θεωρείται κίνητρο για ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της ενεργούς εμπλοκής. Ειδικά για τις μικρές τάξεις η δεξιότητα αυτή θεωρείται εκ των ουκ άνευ για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

Η δεξιότητα της αυτορρύθμισης (Newcomb, 2018), και της υπευθυνότητας αναφέρονται επίσης από όλους ως σημαντικές. Η υπευθυνότητα αν και αναφέρεται από όλους ως απαραίτητη δεξιότητα, τονίζεται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς των 3 μεγαλύτερων τάξεων.

Η δεξιότητα διαχείρισης του μαθησιακού περιβάλλοντος, της γνώσης και του χρόνου, η δεξιότητα ερμηνείας των πληροφοριών, της συμμετοχής σε ομαδική εργασία και της αναστοχαστικής σκέψης, θεωρούνται όλες απαραίτητες -συμπεριλαμβανομένων των πιο πάνω-, γιατί σύμφωνα με τους ερωτώμενους θα διευκολύνουν τους μαθητές στη διαδικασία της εξΑΕ και αυτό θα αποτελεί ξανά κίνητρο για τους μαθητές για ενεργό εμπλοκή. Σε αυτό συμφωνούν έρευνες του Bandura και άλλων που διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές που πίστευαν στις δικές τους ικανότητες ήταν πιο επιτυχημένοι ακαδημαϊκοί από αυτούς που δεν το έκαναν (American Psychological Association, 2016). Η ενεργός εμπλοκή θα οδηγήσει με τη σειρά της στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος.

Σχεδόν όλες οι πιο πάνω δεξιότητες σημειώθηκαν και στα Τεκμήρια ως απαιτούμενες για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων που στάλθηκαν στα παιδιά στα πλαίσια της ασύγχρονης εξΑΕ. Απουσιάζει η δεξιότητα της συμμετοχής σε ομαδική εργασία και

αναφέρεται ελάχιστες φορές η δεξιότητα διαχείρισης του χρόνου (αναφέρεται μόνο 4 φορές).

Προτάσεις

Στις προηγούμενες αναλύσεις γίνεται αναφορά των δεξιοτήτων που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι χρειάζονται οι μαθητές του Δημοτικού ώστε να πετύχουν τη διάδραση με τον εκπαιδευτικό, μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον διατηρώντας την αυτονομία τους και την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση. Λόγω του μικρού αριθμού των υποκειμένων δεν ήταν εφικτός ο ξεκάθαρος διαχωρισμός επιμέρους συμπερασμάτων, ενδεχομένως σε επίπεδο τάξης, για να αναδειχθούν οι προφανείς διαφοροποιήσεις ανά τάξη στις υπό μελέτη διαστάσεις.

Συνοψίζοντας αξίζει να τονιστεί ότι ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων που διαθέτουν τα παιδιά του δημοτικού και σε ποιο βαθμό-ανά ηλικία, όπως και ο καθορισμός μεθόδων καλλιέργειας των δεξιοτήτων που απαιτούνται κατά την εξΑΕ μέσω νέων ερευνητικών διαδικασιών, θα βοηθήσουν στη χάραξη και σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας που θα προετοιμάζει τα παιδιά του Δημοτικού για συμμετοχή σε εξΑΕ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβρααμίδου, Α. (2021). *Προωθώντας τη διάδραση και την ενεργό συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση* [παρουσίαση PowerPoint]. Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού κι Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=0dUSIFNLh4U>
- Αλιβίζος, Σ., Απόστολος, Κ., & Παράσχου, Β. (2015). Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη.[ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://bit.ly/2IarkuE>.*
- American Psychological Association. (2016, January). Albert Bandura to receive National Medal of Science. *Psychological Science Agenda*. <http://www.apa.org/science/about/psa/2016/01/albert-bandura>
- Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοικτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol 15, pp 20-48.
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α), σελ 102-113. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.32>
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Ανακτήθηκε από <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. TONY BATES ASSOCIATES LTD. VANCOUVER BC. Retrieved from: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> on 10 – 10 – 2020
- Bates, A. (2020a). "Advice to those about to teach online because of the corona-virus". *Online Learning and Distance Education Recourses*. Ανακτήθηκε από <https://www.tonybates.ca/2020/03/09/advice-to-those-about-to-teach-online-because-of-the-corona-virus/>.
- Bates, A.W. (2020b). What have we learned from Covid-19 about the limitations of online learning – and the implications for the fall? [Weblogpost]. Ανακτήθηκε από

<https://www.tonybates.ca/2020/07/04/what-have-we-learned-from-covid-19-about-the-limitations-of-online-learning/>

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: a tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation?. *Qualitative health research*, 26(13), 1802-1811.
- Borgatti, S. (2005). Introduction to grounded theory. Retrieved from <http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm> on 19-01-2021
- Borges, F. (2008). The role of the online learner: Onsite students becoming online learners. Univesit 08. *Universitat de Girona*. Retrieved from <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/994/189.pdf?sequence=1>
- Bozarth, J., Chapman, D. D., & LaMonica, L. (2004). Preparing for distance learning: Designing an online student orientation course. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(1), 87-106. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.7.1.87.pdf>
- Βρασιδάς, Χ. (2020). *Τι μας δίδαξε η πανδημία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; EPALEWebinar* [Παρουσίαση Powerpoint]. Ανακτήθηκε από: <https://www.facebook.com/CARDETNgo/videos/944876985962396/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). «Thematic analysis» στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Ουάσιγκτον: American Psychological Association, 51-77. Retrieved from: https://www.academia.edu/3789893/Thematic_Analysis?auto=download
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge.
- Γαλάνης, Π. (2017). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα. (σσ.559-566). Ανακτήθηκε από: www.mednet.gr/archives/2017-4/pdf/559.pdf
- Cheong, S. (2002). E-Learning – A Provider’s Prospective. *Internet and Higher Education*, 4 (3-4), pp. 337-52.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cole, A. W., Lennon, L., & Weber, N. L. (2021). Student perceptions of online active learning practices and online learning climate predict online course engagement. *Interactive Learning Environments*, 29(5), 866-880.
- Craig, A. Goold, A., Coldwell, J., & Mustard, J. (2008). Perceptions of roles and responsibilities in online learning: A case study. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 4. Retrieved May from <http://www.ijello.org/Volume4/IJELLOv4p205-223Craig510.pdf>
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.). Αθήνα: Ίων
- Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Μεθοδολογίας ΑΠΚΥ (2020). *Προωθώντας την ενεργό εξ αποστάσεως μάθηση* [Παρουσίαση PowerPoint]. Ανακτήθηκε από <https://video.ouc.ac.cy/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=4906091f-8d32-492e-8d04-aaae006cc967>
- Fluminhan, C. S. L., & Murgo, C. S. (2019). Academic self-regulation and learning strategies assessed in elementary school students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. Ανακτήθηκε από https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-5572019000100310&script=sci_arttext&tlng=en
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. *Journal of asynchronous learning networks*, 8(2), 61-74. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/dfe9/575b33ffe8daa4bde66a511e148e94327da2.pdf>
- Germeroth, C., & Day-Hess, C. (2013). *Self-Regulated Learning for Academic Success: How do I help students manage their thoughts, behaviors, and emotions?* (ASCD Arias). ASCD.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(154), 11-20. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.20287>
- Guglielmino, L.M. & Guglielmino, P.J. (2004). Becoming a More Self-Directed Learner: Why and How. In G.M.Piskurich (Ed.), *Getting the most from online learning*. CA: Pfeiffer

- Hadjileontiadiou, S. & Kasimatis, A. (2014). On Enhancing Pre-service Teacher 21st Century Skills using Cmap Tools. *International Journal of Education and Research (IJER)*, 2 (9), pp. 285-296. Ανακτήθηκε από <https://www.ijern.com/journal/2014/September-2014/25.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Liu, S. L. (2008). Student interaction experiences in distance learning courses: A phenomenological study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11(1).
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal—Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils?. *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36.
- Madland, C., & Richards, G. (2016). Enhancing student-student online interaction: Exploring the study buddy peer review activity. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 157-175.
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205-222.
- Motiejūnaitė-Schulmeister, A., & Crosier, D. (2020, April, 2). *How is Covid-19 affecting schools in Europe?* [Web log post]. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/how-covid-19-affecting-schools-europe_en
- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Moore, M. G. (1972). *Learner autonomy: The second dimension of independent learning*. Fall: Convergence, pp. 70-88.
- Moore, R. L. (2016). Interacting at a distance: Creating engagement in online learning environments. In *Handbook of Research on Strategic Management of Interaction, Presence, and Participation in Online Courses* (pp. 401-425). IGI Global.
- Morrison, D. (2012). Five-step strategy for student success with online learning. *Learning*. Retrieved from <http://onlinelearninginsights.wordpress.com/2012/09/28/five-step-strategy-for-student-success-with-onlinelearning/>
- Μυλόρδου, Γ. (2020, Μάιος, 20). Η εκπαίδευση στην Κύπρο στα χρόνια του Κορονοϊού. [Weblogpost]. Ανακτήθηκε από <https://dimosiografia.com/i-ekpedefsi-stin-kypro-sta-chronia-tou-koronoiou/>
- Murray, D. W., & Rosanbalm, K. (2017). Promoting Self-Regulation in Adolescents and Young Adults: A Practice Brief. OPRE Report 2015-82. *Office of Planning, Research and Evaluation*.
- Murray, M., Pérez, J., Geist, D., & Hedrick, A. (2013, July). Student interaction with content in online and hybrid courses: Leading horses to the proverbial water. In *Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference* (pp. 99-115). Informing Science Institute.
- Newcombe, M. (2018). Fostering the Concept of Autonomy in School-aged Children. *Capstone Projects and Master's Theses*. 265. Retrieved from: https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/265
- Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα Μ. (2013). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ – Self regulated learning in distance education. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9, 1, pp. 19-31
- Νικολάου, Α. (2020). *Κοινωνικο-Πολιτικές Ανάγκες που οδήγησαν στη ραγδαία ανάπτυξη Της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη εργασία Θεματικής Ενότητας ΕΠΑ65). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Papazoglou, A. & Koutouzis (2020, June, 22). Responding to Crisis: Greek Education Renovated. *Digital Culture & Education* (ISSN: 1836-8301).
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε., (2005). Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Αθήνα: ΚΑΛΛΙΠΟΣ.
- Pai, H. H., Sears, D. A., & Maeda, Y. (2015). Effects of small-group learning on transfer: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 27(1), 79-102.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. John Wiley & Sons.

- Passanisi, J. (2020). 7 Skills Students Need for Distance Learning. *Middle Web: All About the Middle Grades*. Ανακτήθηκε από: <https://www.middleweb.com/43557/7-skills-students-need-for-distance-learning/>
- Piskurich, G.M. (2004). Chat rooms and discussion boards. In G.M. Piskurich (Ed.). *Getting the most from online learning*. CA: Pfeiffer
- Redmond, P., Abawi, L. A., Brown, A., Henderson, R., & Heffernan, A. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online Learning*, 22(1), 183-204.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417.
- Roberts, E. D., Tadlock, J., & Zumbrunn, S. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium*. Ανακτήθηκε από http://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_publications
- Σφακιωτάκη, Κ. (2017). Ο ρόλος της οργάνωσης μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Proceedings 9th International Conference in Open & Distance Learning. Αθήνα
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 190-198.
- Sereti, S., & Giossos, Y. (2018). Development of a Learner Autonomy Scale. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(1), 94-103. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.18212>
- Shaw, T. & Robson, C. (2007). How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students. *Qualitative Research in Psychology*, 4:349. Doi: 10.1080/1478088701533319
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2).
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75. Retrieved from <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/simons99.htm>[10-Feb-21 12:24:40 AM]
- Sukowati, S., Sartono, E. K. E., & Pradewi, G. I. (2020). The effect of self-regulated learning strategies on the primary school students' independent learning skill. *Psychology, Evaluation, and Technology in Educational Research*, 2(2), 81-89.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1463631022000005016>
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The internet TESL journal*, 6(11), 37-48.
- Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σελ. 97-125.
- Φραγκάκη, Μ. (2008). *Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας & της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου Εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Woods, R. H., & Baker, J. D. (2004). Interaction and immediacy in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2).