

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 4Α (2022)



Ο ρόλος της παιδαγωγικής διάστασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οικοδόμηση ενός «Ανοικτού Σχολείου» την εποχή του Covid-19. Μελέτη περίπτωσης σε μαθητές της Γ΄ Λυκείου στη Θεσσαλονίκη. The school distance education in the era of COVID -19: The role of the pedagogical dimension of the distance education in the construction of an "Open School". Case study in 12th grade students in Thessaloniki.

*Θεογνωσία Κουνατίδου, Ηλίας Μαυροειδής,
Πουλχερία Μαρούκη*

doi: [10.12681/icodl.3465](https://doi.org/10.12681/icodl.3465)

Ο ρόλος της παιδαγωγικής διάστασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οικοδόμηση ενός «Ανοικτού Σχολείου» την εποχή του Covid-19. Μελέτη περίπτωσης σε μαθητές της Γ΄ Λυκείου στη Θεσσαλονίκη

The school distance education in the era of COVID -19: The role of the pedagogical dimension of the distance education in the construction of an "Open School". Case study in 12th grade students in Thessaloniki

Θεογνωσία Κουνατίδου

M. Ed., ΕΑΠ

std115158@ac.eap.gr

Ηλίας Μαυροειδής

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

imavr@tee.gr

Πωλίνα Μαρούκη

M. Ed., ΔΙ.Π.Α.Ε.

polinamarouki1@gmail.com

Abstract

The measures against the pandemic COVID -19 have led to the implementation of emergency distance school education, so that teachers and students can keep in touch with the educational process. The school curriculum was transferred to distance education without exception. However, the necessary planning of distance education based on the pedagogical dimension was absent from this change. The purpose of this research is to study how the pedagogical dimension of the distance education as a development of social, cognitive, and teaching presence can contribute to building a new environment of exploratory learning and collaborative creativity in a living teaching environment. To accomplish this goal the qualitative research approach was chosen, and the views of 12th grade students were recorded through semi-structured interviews. According to the results of the research, the distance school education was not organized and implemented based on its pedagogical dimension, that is, a Community of Inquiry Framework. As a result, the students do not learn how to learn and, therefore, to achieve their learning goal. In some cases, the teachers contributed to the development of the students' social and cognitive presence.

Keywords: *distance school education, community of inquiry framework, pedagogical dimension, social presence, cognitive presence, teaching presence*

Περίληψη

Τα μέτρα για την αντιμετώπιση της πανδημίας Covid-19 οδήγησαν στην εφαρμογή της επείγουσας σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να καταφέρουν να διατηρήσουν επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολικό πρόγραμμα μεταφέρθηκε εκτάκτως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Απουσίαζε, όμως, από αυτή τη μεταβολή ο αναγκαίος σχεδιασμός της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης βάσει της παιδαγωγικής της διάστασης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο η παιδαγωγική διάσταση τη εξΑΕ ως ανάπτυξη της κοινωνικής, γνωστικής και διδακτικής παρουσίας μπορεί να συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός νέου περιβάλλοντος διερευνητικής μάθησης και συνεργατικής δημιουργικότητας. Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και καταγράφηκαν οι απόψεις 12 μαθητών της Γ΄ Λυκείου μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν οργανώθηκε και εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση με άξονα

την παιδαγωγική της διάσταση, και συνεπώς δεν αναπτύχθηκε σε αυτήν μια Κοινότητα Διερεύνησης. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές δεν μπόρεσαν να μάθουν τον τρόπο να μαθαίνουν και, συνεπώς να επιτύχουν το μαθησιακό τους στόχο. Σε ορισμένες περιπτώσεις διδάσκοντες συνέβαλαν στο να αναπτύξουν την κοινωνική και γνωστική παρουσία των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: *εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, κοινότητα διερεύνησης, παιδαγωγική διάσταση, κοινωνική παρουσία, γνωστική παρουσία, διδακτική παρουσία*

Εισαγωγή

Η δύσκολη συνθήκη της πανδημίας οδήγησε στην εφαρμογή της επείγουσας σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να καταφέρουν να διατηρήσουν επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία (Μανούσου, 2021). Το σχολικό πρόγραμμα μεταφέρθηκε εκτάκτως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) απουσιάζοντας, όμως, από αυτή τη μεταβολή ο αναγκαίος σχεδιασμός της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (εξΑΣΕ), σύμφωνα με τις αρχές της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας (Λιοναράκης, 2021). Το σύνολο των προσπαθειών επικεντρώθηκε στην κάλυψη των τεχνολογικών υποδομών, ενώ ήταν εμφανής η έλλειψη ενός ολοκληρωμένου παιδαγωγικού πλαισίου για την σχολική εξ Αποστάσεως εκπαίδευση (Μανούσου, 2021; Αναστασιάδης, 2020). Σε ένα πλαίσιο αξιοποίησης της πανδημίας, όχι ως οδυνηρής κατάστασης αλλά ως ευκαιρίας για αλλαγή, μεγάλη πρόκληση αποτελεί η μετάβαση στο Ανοικτό σχολείο της διερευνητικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2020). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό κρίνεται αναγκαίος ο εμπλουτισμός των γνώσεων και των δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών ανοίγοντας νέους ορίζοντες διδασκαλίας και μάθησης (Reich, Buttimer, Fang, Hillaire, Hirsch, Larke, Slama, 2020) με έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της εξΑΕ (Αναστασιάδης, 2020; Λιοναράκης, κ.α., 2020; Μανούσου, 2021). Με αφορμή την πρόκληση της αξιοποίησης της αναγκαστικής συνθήκης που βιώνει η κοινωνία με όραμα την υλοποίηση ενός «Ανοικτού Σχολείου, η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο η παιδαγωγική διάσταση τη εξΑΕ αναπτύχθηκε στην εξΑΣΕ συμβάλλοντας, έτσι, στην οικοδόμηση ενός νέου περιβάλλοντος κοινότητας διερεύνησης και συνεργατικής δημιουργικότητας σε αυτήν (Αναστασιάδης, 2020). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ενδεχομένως, να βοηθήσουν στον αποτελεσματικό σχεδιασμό της εξΑΣΕ με έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της εξΑΕ, προς όφελος του συνόλου των μαθητών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Δράσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για την σχολική εκπαίδευση στην εποχή του Covid-19 στην Ελλάδα

Σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας, κατά την Α΄ Φάση (Άνοιξη 2020 και Οκτώβριος – Νοέμβριος 2020) του απαγορευτικού/lockdown ο κεντρικός σχεδιασμός για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έθεσε σαν πρωταρχικό στόχο την ενίσχυση των τεχνολογικών υποδομών σε εθνικό επίπεδο. Παράλληλα, μερίμνησε για την ελεύθερη πρόσβαση από κινητά τηλέφωνα στις υπηρεσίες και εφαρμογές του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου δίνοντας έμφαση στην τεχνολογική διάσταση της εξΑΕ, μεριμνώντας για την εξ αποστάσεως τεχνολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και μαθητών με έμφαση στα ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης (Αναστασιάδης, 2020; Μανούσου, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου & Χαρτοφύλακα, 2021).

Σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας, κατά τη Β΄ Φάση του απαγορευτικού/lockdown (Ιανουάριος – Μάιος 2021) όπου υπήρχε ο χρόνος, ώστε να οργανωθούν δράσεις από το Υπουργείο Παιδείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική διάσταση της εξΑΕ αυτό δεν κατέστη δυνατό. Αν και υπήρξε πρόσκληση των εκπαιδευτικών για έναρξη δράσης με θέμα την ταχύρρυθμη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα της εξΑΕ, η έναρξη αυτής συνέπεσε σχεδόν με την λήξη της σχολικής χρονιάς. Ενδεχομένως, τα αποτελέσματα αυτής μελλοντικά να είναι ενδιαφέροντα, καθώς η προσέγγιση που προτείνεται είναι με μεικτή μάθηση (blended learning) η οποία θα στηρίζεται σε ειδικά σχεδιασμένο επιμορφωτικό υλικό προβάλλοντας της εξΑΕ ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης (Λιοναράκης, κ.ά., 2020).

Οι όποιες οργανωμένες δράσεις, έγιναν από άλλους φορείς, όπως η τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο Κρήτης, Αιγαίου και ΕΑΠ), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και η συνεργασία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ). Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των προσπαθειών είναι η ταχύρρυθμη προσπάθεια για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικές αρχές της εξΑΕ όπως και σε ζητήματα τεχνολογικής φύσεως (Μανούσου, κ.α., 2021).

Η μέχρι στιγμής απουσία ενός παιδαγωγικού πλαισίου οδήγησε στην «σχολαιοποίηση της σύγχρονης εξΑΕ», δηλαδή την άκριτη/μηχανιστική μεταφορά του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων σε περιβάλλον σχολικής εξΑΕ και, εν τέλει, την μεταφορά του μοντέλου της μετάδοσης της πληροφορίας σε περιβάλλον τηλεδιάσκεψης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης δασκάλου – μαθητή, την εμφάνιση του φαινομένου της «μαύρης οθόνης» και, κατά επέκταση, την υποβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του όλου εγχειρήματος (Αναστασιάδης, 2020). Παραμένει μελλοντική πρόκληση η οργάνωση της εξΑΣΕ βάσει των παιδαγωγικών διαστάσεων της εξΑΕ, ώστε αυτή να λειτουργεί αποτελεσματικά προς όφελος του συνόλου των μαθητών (Αναστασιάδης, 2020; Λιοναράκης, κ.α., 2020; Μανούσου, κ.α., 2021)

Η παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2020), η παιδαγωγική διάσταση της εξΑΣΕ στόχο έχει να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση συμπληρώνοντας και εμπλουτίζοντας τη δια ζώσης διδασκαλία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η εξΑΣΕ θα λειτουργεί ως γέφυρα επανασύνδεσης μαθητή – δασκάλου και θα συμβάλλει σταδιακά στην αποκατάσταση της επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους (κοινωνική παρουσία). Παράλληλα, θα υποστηρίζει τους μαθητές στην προσπάθειά τους να επανασυνδεθούν με σημαντικές ενότητες του προγράμματος σπουδών με έμφαση στο να τους μάθει πώς να μαθαίνουν (γνωστική παρουσία). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξΑΣΕ χρειάζεται να αλλάξει, αφού στόχος του θα είναι η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών, ώστε να αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και η συνεργατική οικοδόμηση των γνώσεών τους με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια σε αυτούς της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (διδασκτική παρουσία) (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Αναστασιάδης, 2020).

Η γνωστική, κοινωνική και διδασκτική παρουσία αποτελούν τις διαστάσεις ενός βασικού μοντέλου μάθησης της εξΑΕ, που είναι η Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry). Πρόκειται για ένα θεωρητικό πλαίσιο που έχει προκύψει από την έρευνα των κοινοτήτων μάθησης και της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Garrison, et al., 2000). Σύμφωνα με τους Sidiropoulou και Manroidis (2019), η ποιότητα της μάθησης σε περιβάλλοντα εξΑΕ με τη χρήση τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) απαιτεί την εφαρμογή μοντέλων που

διασφαλίζουν τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών διεργασιών. Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης αποτελεί ένα πλαίσιο το οποίο μπορεί να εγγυηθεί τόσο τον αποτελεσματικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών διεργασιών όσο και την κατάλληλη οργάνωσή τους σε αποκλειστικά διαδικτυακά ή και μικτά μαθησιακά περιβάλλοντα (Garrison, 2007; Sidiropoulou & Mavroidis, 2019) υπό προϋποθέσεις (Κανελλόπουλος, Κουτσούμπα & Γκιόσος, 2020).

Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry)

Μία από τις παιδαγωγικές θεωρίες που συνδέθηκε έντονα με την εκπαίδευση από απόσταση είναι η θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (Vygotsky, 2000) στην οποία τονίζεται ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις -όπως, όταν το νέο άτομο εντάσσεται σε μία κοινότητα μάθησης και έρχεται σε επικοινωνία με τα άλλα μέλη της (καθηγητές, συμμαθητές, γονείς)- είναι αυτές που, ευνοώντας τις ανταλλαγές πληροφοριών, ενεργοποιούν διεργασίες οικοδόμησης της γνώσης (Johnson & Johnson, 2009). Έτσι, το άτομο σταδιακά μαθαίνει να λειτουργεί όχι ατομικά, αλλά ως μέλος μίας κοινότητας και, επομένως, αναπτύσσεται τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα (Stoltz, Piske, Freitas, D'Aroz, & Machado, 2015). Η συνεργατική ή ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι η παιδαγωγική πρόταση που αναδύεται από την παραπάνω θεωρία για τον κομβικό ρόλο της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στην ενεργοποίηση των μηχανισμών της μάθησης.

Τα τελευταία χρόνια η διεθνής εκπαιδευτική έρευνα εστιάστηκε στη διερεύνηση της σχέσης της συνεργατικής μάθησης με την εκπαίδευση από απόσταση. Έχει δημιουργηθεί το θεωρητικό μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης από απόσταση (Community of Inquiry -CoI), αναφορικά με τον τρόπο που μια μαθητική κοινότητα από απόσταση μπορεί, με συνεργατικές διαδικασίες, να οδηγηθεί σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Garrison, Anderson, & Archer, 2001, 2010; Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης υποστηρίζει ότι μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία σε ένα διαδικτυακό συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να αναπτυχθεί αποτελεσματικά, όταν σε μια κοινότητα υπάρχουν τρία εν λόγω είδη παρουσίας (Kreijns, Van Acker, Vermeulen, & Van Buuren, 2014; Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014; Fiock, 2020) βάσει των οποίων γίνεται κατανοητή η δομή και η λειτουργία μιας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας (Sidiropoulou & Mavroidis, 2019). Πρόσφατες εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει πως η διαδικτυακή δημιουργία κοινότητας διερευνητικής μάθησης έχει θετικά αποτελέσματα στην ποιότητα της μάθησης των διδασκόμενων, αυξάνει την αφοσίωση τους και ενθαρρύνει τα κίνητρα αυτών, ώστε να συμμετάσχουν σε διαδικτυακά μαθήματα (Bangert, 2009; Archibald, 2010; Olpak, Yağci, & Başarmak, 2016; Fiock, 2020).

Σε ό,τι αφορά τη διάσταση της γνωστικής παρουσίας (cognitive presence), αυτή συντελεί σημαντικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των συμμετεχόντων, που αποτελεί μέσο και μαθησιακό στόχο αυτών (Garrison, et al., 2000). Προϋπόθεση της επίτευξης αυτής είναι η ικανότητα των συμμετεχόντων να δομούν και να επιβεβαιώνουν μια ιδέα μέσω συνεχούς προβληματισμού και διαλόγου (Garrison et al., 2001). Πρόκειται για μια ολιστική διαδικασία τεσσάρων φάσεων, την εκδήλωση, την εξερεύνηση, την ενσωμάτωση και την επίλυση (Garrison, et al., 2000; Garrison, et. al., 2001; Garrison & Arbaugh, 2007; Garrison et al., 2010). Σύμφωνα με τους Garrison & Arbaugh (2007), ο ρόλος της διδακτικής παρουσίας είναι πολύ σημαντικός για την υποστήριξη και ανάπτυξη της γνωστικής παρουσίας μέσω της οργάνωσης και διάρθρωσης του περιεχομένου του μαθήματος και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων (Νιάρη & Μαυροειδής, 2015; Sidiropoulou &

Mavroidis, 2019; Κανελλόπουλος κ.α., 2020). Η έρευνα των Giannousi & Kiumourtzoglou (2016) έχει δείξει πως, η γνωστική παρουσία αποτελεί τον σημαντικότερο δείκτη ικανοποίησης των φοιτητών που συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς αποτελεί το κύριο στόχο της μαθησιακής διαδικασίας για αυτούς.

Σε ό,τι αφορά τη διάσταση της κοινωνικής παρουσίας, πρόκειται για την ικανότητα των συμμετεχόντων να προβάλλουν τον εαυτό τους με στοιχεία «αληθινών ανθρώπων» (real people). Η κοινωνική παρουσία διευκολύνει τη διεργασία του κριτικού στοχασμού, καθώς η ύπαρξη αυτής αυξάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας, αναπτύσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επικοινωνία και τη συνεκτικότητα αυτών, οδηγώντας τους στην ικανοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία (Garrison, et al., 2000; Garrison & Arbaugh, 2007; Κανελλόπουλος, κ.α., 2020). Εντοπίζεται σε τρεις κατηγορίες συμπεριφοράς, την έκφραση συναισθημάτων (emotional expression), την ανοικτή επικοινωνία (open communication) και τη συνοχή της ομάδας (group cohesion). Η διάσταση της κοινωνικής παρουσίας σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση των εμπλεκομένων μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο (Νιάρη & Μαυροειδής, 2015.). Η διερεύνηση της κοινωνικής παρουσίας στη βιβλιογραφία έχει δείξει πως, όταν οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την κοινωνική τους παρουσία, κατακτούν υψηλά επίπεδα μάθησης (Rovai, 2002; Richardson & Swan, 2006)

Σε ό,τι αφορά τη διάσταση της διδακτικής παρουσίας, πρόκειται για τη διάσταση που συμβάλλει στην ισορροπία μεταξύ της γνωστικής και κοινωνικής παρουσίας, καθώς και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Garrison, et al., 2000). Η διδακτική παρουσία αναφέρεται στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (instructional design and organization), τη διευκόλυνση της συζήτησης των συμμετεχόντων (facilitating discourse), και την υποστήριξη αυτών, παρέχοντας σε αυτούς άμεσες οδηγίες και επεξηγηματική ανατροφοδότηση (direct instruction, feedback) (Νιάρη & Μαυροειδής, 2015; Κανελλόπουλος, κ.α., 2020). Σύμφωνα με τους Garrison & Arbaugh (2007), η διδακτική παρουσία ως διαδικασία διαμόρφωσης και συντονισμού του διαλόγου είναι σημαντικός παράγοντας για την ικανοποίηση των φοιτητών, τη μάθηση και το αίσθημα της κοινότητας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της. Όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα πολλών σχετικών ερευνών, η διδακτική παρουσία συμβάλλει στην επιτυχή εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία μάθησης οδηγώντας τους στην ικανοποίηση (Shea, Li, Swan & Pickett, 2005; Nagel & Kotze, 2009; Kupynski, Ice, Wiesenmayer & McCluskey, 2010; Saadatmand, Uhlin, Abjornsson & Kvarstrom, 2017)

Μεθοδολογία

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο η παιδαγωγική διάσταση τη εξΑΕ (Αναστασιάδης, 2020), μπορεί να συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός νέου περιβάλλοντος κοινότητας διερεύνησης και συνεργατικής μάθησης σε περιβάλλον δια ζώσης διδασκαλίας. Ειδικότερα, θα μελετηθεί ο τρόπος που η εξΑΣΕ θα δύναται να λειτουργεί ως γέφυρα επανασύνδεσης μαθητή – δασκάλου και θα συμβάλλει σταδιακά στην αποκατάσταση της επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους (κοινωνική παρουσία), θα υποστηρίζει τους μαθητές στην προσπάθειά τους να επανασυνδεθούν με σημαντικές ενότητες του προγράμματος σπουδών με έμφαση στο να τους μάθει πως να μαθαίνουν (γνωστική παρουσία) και σε ό,τι αφορά το ρόλο του

εκπαιδευτικού, στο πως αυτός θα λειτουργεί ως σύμβουλος των μαθητών, ώστε να ξεπερνούν τις δυσκολίες που βιώνουν (διδασκτική παρουσία) (Αναστασιάδης, 2020). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εργασία αποτυπώνει την υπάρχουσα κατάσταση την περίοδο πραγματοποίησης της έρευνας. Βάσει των ποσοτικών ερωτημάτων της έρευνας των Νιάρη και Μαυροειδής (2015), τέθηκαν τα ανοικτού τύπου ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, διερευνήθηκε:

1. Εάν και με ποιο τρόπο αναπτύχθηκε η διάσταση της γνωστικής παρουσίας κατά τη διάρκεια της εξΑΣΕ;
2. Εάν και με ποιο τρόπο αναπτύχθηκε η διάσταση της κοινωνικής παρουσίας κατά τη διάρκεια της εξΑΣΕ;
3. Εάν και με ποιο τρόπο αναπτύχθηκε η διάσταση της διδακτικής παρουσίας κατά τη διάρκεια της εξΑΣΕ;

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Βάσει του ανοικτού σκοπού της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτικού τύπου προσέγγιση (Creswell, 2011). Αυτό συνέβη, γιατί υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση και εμβάθυνση ενός σχετικά καινούργιου για την Ελλάδα θέματος για την κατανόηση όλων των παραμέτρων της ύπαρξής του και για την εκτίμηση της σημασίας τους, καθώς η πανδημία του Covid -19 έφερε αντιμέτωπη όλη την εκπαιδευτική κοινότητα με πρωτόγνωρες για αυτήν συνθήκες στις οποίες αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν γρήγορα.

Πληροφορητές

Ο τρόπος επιλογής των πληροφορητών έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία (Creswell, 2011). Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν, ως πληροφορητές, μαθητές που, κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας, φοιτούσαν στη Γ΄ Λυκείου. Οι μαθητές αυτοί βιώνοντας τη πανδημία του Covid-19 για δύο σχολικά έτη, καθώς και λόγω ηλικίας έχουν πιο αναπτυγμένη κρίση από τους μαθητές μικρότερων βαθμίδων. Καθώς η ερευνητρια εργάζεται σε φροντιστήριο Μέσης εκπαίδευσης ήταν σχετική εύκολη διαδικασία η επιλογή μαθητών. Ο αριθμός των πληροφορητών που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν 12, καθώς θεωρήθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα για τη διεξαγωγή μιας έγκυρης ποιοτικής έρευνας (Φίλιας, 2000).

Εργαλείο έρευνας και ανάλυσης πληροφοριών

Στην παρούσα έρευνα ερευνητικό εργαλείο είναι η προσωπική ημι-δομημένη συνέντευξη. Αποτελούνταν από τρία ανοικτού τύπου κεντρικά ερωτήματα, τα οποία αντιστοιχούσαν στις τρεις διαστάσεις του μοντέλου κοινότητας διερεύνησης, με κατάλληλα διατυπωμένα υποερωτήματα (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Νιάρη & Μαυροειδής, 2015; Αναστασιάδης, 2020). Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά για λόγους εξοικονόμησης χρόνου και η διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 30 μέχρι 45 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, έπειτα από συγκατάθεση των πληροφορητών.

Ως μέθοδος ανάλυσης των πληροφοριών επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου, καθώς προσφέρεται για συστηματική περιγραφή του περιεχομένου της γραπτής και προφορικής ανθρώπινης επικοινωνίας (Berg, 1998). Ακολουθώντας τα βήματα αυτής της μεθόδου, η ερευνητρια διάβασε πολλές φορές όλα τα καταγεγραμμένα δεδομένα για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη ως προς τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων. Κατόπιν, το περιεχόμενο των συνεντεύξεων ταξινομήθηκε σε κατάλληλες κατηγορίες, ώστε να μπορεί να περιγραφεί κατά έναν συστηματικό τρόπο (Φίλιας, 2000). Έγινε, επομένως, μια κωδικοποίηση των δεδομένων και αποδόθηκαν

νοήματα σε αυτά βάσει των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης που το καθένα ανταποκρινόταν σε ένα ερευνητικό ερώτημα (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Αναστασιάδης, 2020). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όλοι οι κωδικοί συγκρίθηκαν μεταξύ τους για να εντοπιστούν αυτοί που είχαν όμοια νοήματα ή χαρακτηριστικά. Οι κωδικοί αυτοί ομαδοποιήθηκαν σε έναν μικρότερο αριθμό γενικών θεμάτων (Creswell, 2011; Robson, 2010). Εντοπίστηκαν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην υπάρχουσα γνώση και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και έγινε η ερμηνεία αυτών.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η μεροληψία τόσο της ερευνήτριας όσο και των πληροφορητών, εξασφαλίζοντας την εγκυρότητα αυτής, τα ευρήματα επικυρώθηκαν μέσω της στρατηγικής του ελέγχου μελών και του ελέγχου των ίδιων των αποκρινόμενων. Παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα το καταγεγραμμένο υλικό με σκοπό την επαλήθευση και τη επιβεβαίωση των ευρημάτων. Τέλος, περιορίστηκε η μεροληψία της ερευνήτριας μέσω της αναγνώρισης των ευρημάτων. Οι σημειώσεις της ερευνήτριας αναλύθηκαν επαναλαμβανόμενα με στόχο την, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη εγκατάλειψη των προκαταλήψεων της (Robson, 2007).

Σε ό, τι αφορά την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, οι συνεντεύξεις διαμορφώθηκαν βάσει των κανόνων της επιστημονικής δεοντολογίας. Οι πληροφορητές γνώριζαν εκ των προτέρων το σκεπτικό της έρευνας. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε, αρχικά, μαζί τους με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή τηλεφωνικά, προκειμένου να ενημερωθούν για το θέμα της εργασίας και να εξασφαλιστεί η συγκατάθεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα. Πριν ξεκινήσει η κάθε συνέντευξη, ενημερώθηκαν για το θέμα και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την ηχογράφηση αυτών, καθώς όλες έγιναν τηλεφωνικά. Τους δόθηκαν εγγυήσεις για την εξασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας, καθώς και για το ότι θα γινόταν διαχείριση των συλλεχθεισών πληροφοριών με σύνεση και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Σε κάθε πληροφορητή δόθηκε ένας κωδικός - από M.1 έως M.12 - τηρώντας τον κωδικό αυτό σε όλη την έρευνα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να αισθανθούν άνεση και ασφάλεια, όπως επίσης να μην κατευθύνονται οι απαντήσεις τους, ώστε να είναι ειλικρινείς και έγινε πιστή καταγραφή των απαντήσεων των πληροφορητών.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σημαντικότερο περιορισμό το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά των πληροφορητών με συνέπεια τη δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων αυτής. Επιπλέον, περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η ενδεχόμενη συσκότιση ή παραπληροφόρηση από την πλευρά των πληροφορητών και η παραδοχή πως η ποιοτική προσέγγιση του ερευνητικού ζητήματος βασίζεται σημαντικά στον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ο ερευνητής/τρια. Έτσι, είναι πιθανό η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα αυτής να επηρεάζονται από τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις του ερευνητή/τριας (Robson, 2007).

Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Στη συγκεκριμένη μελέτη έλαβαν μέρος 12 πληροφορητές. Όλοι ήταν μαθητές της Γ΄ Λυκείου Γενικών Λυκείων της Θεσσαλονίκης που είχαν κλείσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους. Οι πέντε από αυτούς ήταν μαθητές του 12^{ου} Γενικού Λυκείου

Θεσσαλονίκης, οι τέσσερις από αυτούς είναι μαθητές του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης και οι τρεις από αυτούς είναι μαθητές του 8^{ου} Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης. Οι επτά από τους μαθητές είναι αγόρια και οι πέντε από αυτούς είναι κορίτσια. Όλοι τους παρακολούθησαν υποχρεωτικά την εξΑΣΕ από την έναρξη αυτής μέχρι και τη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας. Σε καθένα από αυτούς δόθηκε ένας κωδικός (Μ.1-Μ.12) ανάλογα με τη σειρά που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις.

Ευρήματα και συζήτηση

Η κοινωνική παρουσία στην εξΑΣΕ

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των πληροφορητών, αναφορικά με τον τρόπο που αναπτύχθηκε η κοινωνική παρουσία στη εξΑΣΕ, καθώς η προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε οι μαθητές να αισθανθούν πραγματικά μέλη μιας κοινότητας, δεν έγινε οργανωμένα και βάσει των αρχών της μεθοδολογίας της εξΑΕ, καθιστά δύσκολη την παραδοχή πως αρκεί για να υποστηρίξει την αποκατάσταση και την ανάπτυξη της επικοινωνίας των πληροφορητών μεταξύ τους. Συνεπώς, δεν οικοδομήθηκε στην εξΑΣΕ ένα νέο περιβάλλον διερευνητικής και συνεργατικής δραστηριότητας (Αναστασιάδης, 2020). Ενδεικτικά, οι περισσότεροι πληροφορητές δεν αισθάνονταν πραγματικά μέλη μιας κοινότητας, καθώς απουσίαζε η άμεση επαφή τους με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους: *«σπανίως αισθανόμουν πραγματικά μέλος μιας κοινότητας, αφού οι κλειστές κάμερες και η απουσία συζήτησης με έκανε να αισθάνομαι απομονωμένος/η.»*, (Μ.1). Αυτό επιβεβαιώνει έναν από τους ορισμούς που έχει δοθεί για την κοινωνική παρουσία σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνική παρουσία είναι η ικανότητα των συμμετεχόντων σε μια κοινότητα αναζήτησης να προβάλλουν το εαυτό τους κοινωνικά και συναισθηματικά σαν πραγματικοί άνθρωποι καθ' όλη τη διάρκεια που χρησιμοποιείται το μέσο επικοινωνίας (Garrison, 2007). Μάλιστα, κάποιοι πληροφορητές δήλωσαν πως εντάθηκε το αίσθημα της έκθεσης, το οποίο λειτουργούσε αποτρεπτικά στη μάθηση αυτών: *«εγώ που ήμουν ντροπαλός/ή ακόμη και στο μάθημα στο σχολείο, γιατί δεν είναι εύκολο να εκτίθεται σε τόσα άτομα, πόσο μάλιστα, αν δεν τα βλέπεις, απομονωνόμουν και αισθανόμουν σαν να μην γινόταν μάθημα.»*, (Μ.4). Αποδεικνύεται, έτσι, ότι η δημιουργία της κοινότητας είναι σημαντικό να παρέχει στους διαδικτυακούς διδασκόμενους ένα ασφαλές κλίμα, μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και σεβασμού και μια πρόσκληση για πνευματική ανταλλαγή (Conrad, 2005). Ωστόσο, δύο πληροφορητές αισθάνονταν πραγματικά μέλη μιας ομάδας, καθώς οι καθηγητές λειτουργούσαν ενθαρρυντικά ως προς αυτό, *«οι καθηγητές έκανα την αρχή σε μια συζήτηση, στέλνοντας μιλ σε κάθε μαθητή, δηλώνοντας την παρουσία τους σε ό,τι μας απασχολεί και, μάλιστα, με κάποιους μιλούσαμε και στο τηλέφωνο, για πράγματα που μας δυσκόλευαν με την ύλη, αυτό ήταν το πιο σημαντικό για εμένα που έδιναν πανελλήνιες, καθώς αισθανόμουν πως δεν ήμουν μόνος/η σε όλο αυτό.»*, (Μ.10). Σύμφωνα με τους Ευμορφοπούλου και Λιοναράκης (2015), ο σύγχρονος ρόλος του διδάσκοντα είναι, μεταξύ άλλων, η διαμόρφωση θετικού κλίματος, ώστε να προωθείται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, αλλά και με τον ίδιο τον διδάσκοντα γεγονός που δύναται να συμβάλλει στην άμεση αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών και, κατά επέκταση στην υλοποίηση των στόχων τους. Φάνηκε από τις απαντήσεις των πληροφορητών πως δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε συζητήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος με δική τους πρωτοβουλία, παρά μόνο με παρότρυνση του καθηγητή: *Σπανίως συμμετείχα σε συζητήσεις και γενικά δεν εξέφραζα τα συναισθήματά μου. Όποτε αυτό γινόταν, γινόταν έπειτα από παρακίνηση του καθηγητή/τριας και η συζήτηση κρατούσε λίγο.»*, (Μ.7). Όταν κάποιος μαθητής, βέβαια, συμμετείχε σε μια συζήτηση, τόσο ο καθηγητής όσο και ο μαθητής βίωναν

συναίσθημα ικανοποίησης «*αρκετοί καθηγητές, κυρίως καθηγητές που δεν δίδασκαν πανελληνίως εξεταζόμενα μαθήματα, χαιρόνταν και αυτό φαινόταν στον τόνο της φωνής τους και στη διάθεσή τους να μην διακόψουν τη συζήτηση*», (M.4) και «*για εμένα ήταν πολύ σημαντικό να συζητάω με τους καθηγητές και συμμετείχα σε αυτό, ένιωθα ότι δεν απομακρύνομαι από το στόχο μου*», (M.10). Η ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού διαλόγου, απαιτεί από τον διδάσκοντα την καλλιέργεια των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, καθώς προϋποθέτει την ανάπτυξη αισθήματος ασφάλειας για την ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης. Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως υπήρχε το στοιχείο της ενσυναίσθησης λόγω κοινών βιωμάτων για το οποίο εκδήλωναν το ενδιαφέρον τους οι διδάσκοντες: «*όλοι βιώναμε την ίδια δύσκολη κατάσταση και αυτό το εκφράζαμε στα διάφορα μέσα κοινωνική δικτύωσης που μιλούσαμε με τους συμμαθητές μας, αλλά και στην ώρα του μαθήματος προς τους καθηγητές μας, οι οποίοι πάντα αφιέρωναν έστω και λίγο χρόνο για να δουν, αν χρειαζόμαστε κάποια βοήθεια, παρόλο, που και αυτοί πολλές φορές δυσκολεύονταν, αλλά ήταν ωραία που μοιραζόμασταν τις σκέψεις μας*», (M.5). Επιβεβαιώθηκε, έτσι, η αναγκαιότητα της κατανόησης από την πλευρά των διδασκόντων των δύσκολων συνθηκών που βιώνουν οι μαθητές και η υποστήριξή τους, ώστε να μεταβούν ομαλά στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Αναστασιάδης, 2020). Όλοι οι πληροφορητές αναγνώρισαν την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού: «*...δεν ήταν το ίδιο με το να είμαστε μέσα στην τάξη και δεν υπήρχε τίποτα που να την κάνει να μπορεί να σταθεί μόνη της, τα βιβλία μας ήταν τα παλιά σχολικά βιβλία και οι καθηγητές παρέδιδαν το μάθημα, όπως στην τάξη, απλά μιλούσαν μόνοι τους*», (M.9). Σύμφωνα με τους Ευμορφοπούλου και Λιοναράκης (2015), προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η συμπληρωματική εξΑΣΕ απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δημιουργία κατάλληλου, πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως ο καθηγητής θα μπορούσε να συμβάλει, ώστε να αισθανθούν πραγματικά μέλη μιας κοινότητας. Σε αυτό θα συνέβαλαν η επικοινωνία με τους καθηγητές ακόμη και μέσα από φόρα: «*ίσως σε όλο αυτό να βοηθούσαν οι ανοικτές κάμερες και η ύπαρξη ενός φόρουμ που θα το χρησιμοποιούσαμε σαν τμήμα ανά πάσα στιγμή, ακόμη και οι καθηγητές, για να εκφράζουμε ό,τι μας απασχολεί*», (M.8) και «*Είναι ωραίο να αισθανόμαστε οικεία με τους συμμαθητές μας και με τους καθηγητές μας, γιατί αυτό θα βοηθούσε τη συμμετοχή μας στο μάθημα, διαφορετικά, πιστεύω, ότι όλοι μας κάναμε και άλλα πράγματα παράλληλα με το μάθημα, γιατί είχε χαθεί το ενδιαφέρον μας για μάθηση, ενώ, όταν είμαστε μέσα στην τάξη αυτό δεν μπορεί να συμβεί εύκολα*», (M.9). Καθώς στην εξΑΕ υπάρχει φυσική απόσταση ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει μεγάλη σημασία η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία του μαθητή με το δάσκαλο με κάθε δυνατό τρόπο (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015; Μπαγγέα & Μαυροειδής, 2015; Αναστασιάδης, 2020).

Η γνωστική παρουσία στην εξΑΣΕ

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, αναφορικά με τον τρόπο που αναπτύχθηκε η γνωστική παρουσία στην εξΑΣΕ, οι καθηγητές και, δη, μαθημάτων που, για την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις, απαιτούνταν η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, έκαναν σημαντική προσπάθεια για την επίτευξή της. Ωστόσο, η απουσία μιας οργανωμένης προσπάθειας βάσει των αρχών της μεθοδολογίας της εξΑΕ, καθιστά δύσκολη την παραδοχή ότι η προσπάθεια αυτή αρκεί για υποστηρίξει την προσπάθεια των μαθητών να επανασυνδεθούν με σημαντικές ενότητες του προγράμματος σπουδών με έμφαση στο να τους μάθει πώς να μαθαίνουν και, κατά επέκταση, την οικοδόμηση ενός νέου περιβάλλοντος διερευνητικής μάθησης και συνεργατικής δραστηριότητας σε περιβάλλον διά ζώσης

διδασκαλίας (Αναστασιάδης, 2020). Ενδεικτικά, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν πως απουσίαζαν το έναυσμα, ώστε να συμμετάσχουν σε μια μαθησιακή διαδικασία, η ανταλλαγή πληροφοριών, η σύνδεση των πληροφοριών και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, και, τέλος, η αξιοποίηση των ιδεών, καθώς οι διδάσκοντες λειτουργούσαν δασκαλοκεντρικά *«και οι καθηγητές μας είχαν κλειστή κάμερα, έκαναν μονόλογο, παρέδιδαν, δηλαδή την ύλη, μας ρωτούσαν στο τέλος, αν το καταλάβαμε, εμείς λέγαμε, ναι, και, έτσι τελείωνε η ώρα. Θα θέλαμε να είναι ανοικτές οι κάμερες από όλους και να γίνεται διάλογος»*, (Μ.3). Σύμφωνα με τους Garrison et al. (2010), αποτελεί έργο ενός εκπαιδευτή, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και, συνεπώς, της γνωστικής παρουσίας των. Πρόσθετα, επιβεβαιώθηκε πως η μαθητοκεντρική προσέγγιση του διδακτέου αντικείμενου μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της διερευνητικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2020). Εξαιρεση αποτελούν δύο πληροφορητές, σύμφωνα με τους οποίους, οι καθηγητές αναγνώρισαν κατευθείαν τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος μάθησης και έδειξαν ενδιαφέρον, ώστε μέσω της εξΑΣΕ να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μαθητών και να τους μάθουν τον τρόπο να μαθαίνουν μόνοι τους: *«...υπήρχαν καθηγητές που το προσπαθούσαν πραγματικά, έδειχναν βιντεάκια κατά τη διάρκεια του μαθήματος και συζητούσαμε το περιεχόμενό τους ή άλλες φορές οργάνωναν το μάθημα και το παρουσίαζαν με διαφάνειες. Αυτό μας βοηθούσε πολύ, ώστε να παρακολουθούμε και, έπειτα, στο σπίτι, να οργανώνουμε τη μελέτη μας ανάλογα. Μάθαμε πολλά ψάχνοντας στο διαδίκτυο υλικό και αφήνοντας για λίγο το σχολικό βιβλίο στην άκρη.»*, (Μ.10). Ειδικότερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των πληροφορητών, το παραπάνω αφορούσε στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια του οποίου ο καθηγητής έθετε θέματα προς συζήτηση, οι μαθητές αναζητούσαν μόνοι τους υλικό και, έπειτα, το συζητούσαν, καθώς, όπως απάντησαν: *«πρόκειται για ένα μάθημα που και στα διά ζώσης μαθήματα οι καθηγητές μας παρακινούσαν, ώστε να λειτουργούμε έτσι.»*, (Μ.10). Τέλος, δύο μαθητές επεσήμαναν πως η επιτυχής έκβαση αυτής της προσπάθειας συσχετιζόταν άμεσα με τον τρόπο που επικοινωνούσε μαζί τους ο καθηγητής: *«...άλλοτε το κάναμε και άλλοτε όχι, εξαρτιόταν από τον καθηγητή και, κυρίως, από τον τρόπο που μας το επικοινωνούσε όλο αυτό.»*, (Μ.8), επιβεβαιώνοντας, έτσι, και για την ανάπτυξη της γνωστικής παρουσίας τη σημασία της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και διδασκόντων σε περιβάλλοντα εξΑΕ (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015; Αναστασιάδης, 2020; Παπαλαμπρακόπουλος, 2020).

Η διδακτική παρουσία στην εξΑΣΕ

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των πληροφορητών, σε ό,τι αφορά τον τρόπο που αναπτύχθηκε η διδακτική παρουσία στην εξΑΣΕ, ενώ παρουσιάστηκαν κάποια χαρακτηριστικά των κοινοτήτων διερεύνησης, αυτά δεν ήταν αρκετά, για να υποστηρίξουν τη λειτουργία του ως σύμβουλος των μαθητών, και, συνεπώς, την οικοδόμηση ενός νέου περιβάλλοντος διερευνητικής μάθησης και συνεργατικής δραστηριότητας σε περιβάλλον διά ζώσης διδασκαλίας (Αναστασιάδης, 2020). Οι περισσότεροι διδάσκοντες, όπως απάντησαν οι πληροφορητές, δεν παρείχαν συμβουλές για τον τρόπο που θα μπορούσαν να μελετήσουν ένα θέμα προς διερεύνηση, *«όχι, δεν μας έδιναν συμβουλές»*, (Μ.8). Υπήρχαν κάποιες εξαιρέσεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι καθηγητές πρότειναν πρόσθετες διαδικτυακές πηγές προς μελέτη και αυτό συνέβαλε στην μάθηση των μαθητών: *«κάποιοι μας πρότειναν διαδικτυακές σελίδες που μπορούσαμε να επισκεφτούμε και να αναζητήσουμε μόνοι μας πληροφορίες, αυτό μας βοηθούσε, γιατί μεγάλωνε τις γνώσεις και τη σκέψη μας»*, (Μ.5). Επιβεβαιώθηκε, λοιπόν, η σπουδαιότητα της παροχής συμβουλών στη διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης (Αναστασιάδης, 2020). Όταν οι διδάσκοντες

στήριζαν συναισθηματικά την προσπάθειά των μαθητών για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, οι μαθητές, σύμφωνα με τις απαντήσεις, συνέχιζαν να προσπαθούν, ώστε να επιτύχουν το στόχο τους και μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος: «...ολοκληρώνοντας το μάθημα, αναζητούσαμε μόνοι μας πληροφορίες, θέταμε τους μαθησιακούς μας στόχους και προσπαθούσαμε για αυτούς. Συνήθως αναζητούσαμε υλικό στο διαδίκτυο ή διαβάζαμε ό,τι μας πρότεινε ο καθηγητής ως έξτρα υλικό.», (Μ.5). Ο διδάσκοντας στην εξΑΣΕ είναι σημαντικό να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει συναισθηματικά το μαθητή με σκοπό να οικοδομήσει αυτός συνεργατικά τις γνώσεις του και, εν τέλει, να ανακαλύψει τις δικές του μαθησιακές διαδρομές για την επίτευξη των στόχων του (Αναστασιάδης, 2020). Οι μαθητές αναγνώρισαν την σπουδαιότητα να επικοινωνούν με τους καθηγητές τους σε φόρα, αφού αυτό περιόριζε το αίσθημα μοναξιάς τους και, παράλληλα, συνέβαλε στην άμεση επίλυση των αποριών τους, γεγονός που συνετέλεσε καθοριστικά τόσο στη μάθησή τους όσο και στον περιορισμό του αισθήματος της μοναξιάς (Μπαγγέα & Μαυροειδής, 2015): « Το πιο ωραίο ήταν, όταν στέλναμε τα σχόλια μας στο φόρουμ όπου συζητούσαμε όλοι μαζί και απαντούσε και ο καθηγητής. Λύναμε κατευθείαν τις απορίες μας και μαθαίναμε αυτό που πρέπει, παράλληλα, δεν αισθανόμασταν μόνοι μας.», (Μ.5). Οι εργασίες αποτελούσαν, συνήθως, αποκλειστικά μέσο αξιολόγησης των μαθητών, με αποτέλεσμα να αποτρέπονται από την ενασχόλησή τους με αυτές. Μάλιστα, καθώς δεν είχαν υποχρεωτικό χαρακτήρα πλέον, απέφευγαν τη διευθέτησή τους αφενός γιατί δεν αναγνώριζαν το μαθησιακό όφελος που μπορεί να έχει η ενασχόλησή τους με αυτές αφετέρου γιατί ήθελαν να αποφύγουν την αρνητική βαθμολογία, που λειτουργούσε αποθαρρυντικά για αυτούς. Ενδεικτικά απάντησαν: «δεν λύναμε τις ασκήσεις, βαριόμασταν, δεν υπήρχε ενδιαφέρον, δεν θέλαμε να δούμε ένα κακό βαθμό, ποιο το νόημα;», (Μ.6). Σύμφωνα με τη Μανούσου (2021), μια ανατροφοδότηση, όταν είναι ασαφής, σύντομη, συγκριτική και γενικόλογη, κρίνεται ως αναποτελεσματική. Σε κάποιες περιπτώσεις η ανατροφοδότηση είχε παιδαγωγικό χαρακτήρα. Οι μαθητές, όχι μόνο αναγνώριζαν τα λάθη τους, αλλά, παράλληλα, κατανοούσαν τον τρόπο που θα οδηγούνταν στην ενεργοποίηση της αυτορρυθμισής τους, λόγω της ενεργοποίησης τους προβληματισμού τους και της αναζήτησης της λύσης: «οι καθηγητές μας, σημείωναν τα λάθη μας, δεν μας υποδείκνυαν το σωστό, αλλά έθεταν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε κάτι να απαντηθεί. Έτσι, οδηγούμασταν στη λύση της άσκησης μόνοι μας. Νιώθαμε σίγουροι για τον εαυτό μας, πως σε μια αντίστοιχη άσκηση θα σκεφτούμε με τον ίδιο τρόπο», (Μ.10). Καθώς, η ανατροφοδότηση έχει την πιο σημαντική επίδραση στη μαθησιακή πορεία των μαθητών (Hattie & Timperley, 2007) προκειμένου να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα είναι σημαντικό να απαρτίζεται από εκείνα τα χαρακτηριστικά που ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015; Αναστασιάδης, 2020, Παπαλαμπρακόπουλος, 2020; Μανούσου, 2021). Οι μαθητές συμφώνησαν πως, αν οι καθηγητές αξιοποιούσαν καλύτερα τις νέες τεχνολογίες και υποστήριζαν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, τα οφέλη που θα αποκόμιζαν θα ήταν περισσότερα: «...αν οι καθηγητές ήξεραν να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, έβαζαν ομαδικές εργασίες, μας ζητούσαν να συμμετέχουμε και μας βοηθούσαν σε όλο αυτό, σίγουρα, θα μαθαίναμε περισσότερα πράγματα.», (Μ.7). Επιβεβαιώνεται, επομένως, η ανάγκη για μια καλά σχεδιασμένη επιμόρφωση των διδασκόντων, από επιστήμονες του πεδίου, συστηματική και διαρκώς εξελισσόμενη, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και, γενικά, του εκπαιδευτικού συστήματος (Μανούσου, 2021; Μανούσου κ.α., 2021). Τέλος, οι μαθητές σημείωσαν την σπουδαιότητα της εξατομικευμένης μάθησης: «θα ήθελα, η διαδικασία της μάθησης να επικεντρώνεται σε εμάς, γιατί είναι σαν να τα λένε οι καθηγητές για να βγουν από τον κόπο και όποιος κατάλαβε,

κατάλαβε. Αυτό γινόταν πάντα και, τώρα, που δεν μας έβλεπαν κιόλας ακόμη περισσότερο», (Μ.9). Αναδεικνύεται, η ανάγκη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και η προσαρμογή της στις ιδιαίτερες και εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά που η εξΑΣΕ μπορεί να υλοποιήσει (Παπαδημητρίου, 2018), εφόσον οργανωθεί με άξονα την παιδαγωγική διάσταση αυτής (Αναστασιάδης, 2020; Μανούσου, 2021). Όλοι οι πληροφορητές συμφώνησαν πως ο ρόλος του διδάσκοντα θα μπορούσε να συμβάλει, ώστε να αναπτυχθούν η κοινωνική και γνωστική παρουσία τους: «ο καθηγητής θα μπορούσε να μας βοηθήσει σε όλα, και στο να αισθανόμαστε άνετα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να μας μάθει ό,τι πρέπει και όπως πρέπει», (Φ12), επιβεβαιώνοντας, έτσι, τη δυναμική του παρουσία στη διαδικασία της μάθησης και τη λειτουργία του ως εφελτήριο στην ανάπτυξη μιας Κοινότητας Διερεύνησης μέσω της οποίας κάθε μαθητής επιτυγχάνει το στόχο του (Sidiroulou & Mavroidis, 2019).

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορούν στα σχολεία της Θεσσαλονίκης στα οποία φοιτούσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας. Αυτά έδειξαν πως την περίοδο της πανδημίας Covid-19, καθώς δεν οργανώθηκε και εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση με άξονα την παιδαγωγική της διάσταση, δεν αναπτύχθηκε σε αυτήν η κοινωνική, γνωστική και διδακτική παρουσία. Δηλαδή, δεν αναπτύχθηκε μια Κοινότητα Διερεύνησης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μάθουν τον τρόπο να μαθαίνουν και, συνεπώς να επιτύχουν το μαθησιακό τους στόχο. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε κατά, εξαίρεση δύο περιπτώσεις που η προσπάθεια των εκπαιδευτικών μέσω της διδακτικής παρουσίας τους να αναπτύξουν την κοινωνική και γνωστική παρουσία των μαθητών οδήγησε τους μαθητές στη μάθηση, γεγονός που επιβεβαιώνει την σημασία της ανάπτυξης της Κοινότητας Διερεύνησης σε περιβάλλοντα σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και, κατά επέκταση, την ανάγκη οργάνωσης της εξΑΣΕ βάσει της παιδαγωγικής διάστασης. Αποδείχθηκε πως στην εξΑΣΕ, όπως εφαρμόστηκε κατά τα σχολικά έτη 2020 – 2021, η διερευνητική και συνεργατική μάθηση των μαθητών και, συνεπώς, η αποτελεσματική λειτουργία της συμπληρωματικής στη διά ζώσης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν κατέστη δυνατή, καθώς, παρόλο που έγιναν κάποιες προσπάθειες - με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας και άλλων φορέων - ώστε να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στη μεθοδολογία της εξΑΕ και να οργανωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεσματικά-απουσίαζε η οργάνωση που, μεταξύ άλλων, θα καθόριζε σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τους στόχους, τις διαδικασίες, τον καταμερισμό των ρόλων και την εκχώρηση της εξουσίας (Μανούσου, 2021).

Σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των τριών διαστάσεων της Κοινότητας Διερεύνησης, μέσω των οποίων δύναται να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της εξΑΣΕ στη μάθηση των μαθητών (Αναστασιάδης, 2020), αποδείχθηκε πως στο μεγαλύτερο βαθμό αυτή απουσίαζε. Ειδικότερα, δεν αναπτύχθηκε η κοινωνική παρουσία των μαθητών καθώς δεν υπήρχαν τα στοιχεία της συναισθηματικής έκφρασης, της ανοικτής επικοινωνίας και της συνοχής της ομάδας, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται οι μαθητές πραγματικά μέλη μιας ομάδας. Δεν δημιουργήθηκαν, επομένως, οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση. Παράλληλα, δεν αναπτύχθηκε η γνωστική παρουσία των μαθητών. Ειδικότερα, δεν υπήρχαν η πρόκληση του γενεσιουργού γεγονότος, η εξερεύνηση των πληροφοριών, η ενσωμάτωση των πληροφοριών και η επίλυση προβλημάτων, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως, στο μεγαλύτερό τους μέρος, οι μαθητές αφενός δεν έμαθαν τον τρόπο να μαθαίνουν και αφετέρου δεν πέτυχαν τον

προσωπικό μαθησιακό τους στόχο καθιστώντας, έτσι, την όποια προσπάθεια έγινε για αυτό αναποτελεσματική. Τέλος, δεν αναπτύχθηκε η διδακτική παρουσία, καθώς οι διδάσκοντες δεν σχεδίαζαν και δεν οργάνωναν την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν διευκόλυναν τη συζήτηση και δεν δίδασκαν άμεσα εστιάζοντας στις ανάγκες των μαθητών. Σε μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης ο ρόλος του διδάσκοντα είναι κομβικός, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας, ώστε αυτό το περιβάλλον μάθησης να καταστεί οικείο και εύχρηστο στους μαθητές, οδηγώντας τους στο να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που αναπτύχθηκαν οι τρεις διαστάσεις του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης επιτεύχθηκε η μάθηση των μαθητών, γεγονός, που επιβεβαιώνει τη δυνατότητα αυτού του μοντέλου να λειτουργήσει θετικά για τους μαθητές. (Sidirouliou & Mavroidis, 2019).

Βασική αρχή της εξΑΕ είναι η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ώστε οι εμπλεκόμενοι να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αποτελεσματικά και να οδηγούνται, έτσι, στην επίτευξη των στόχων τους. Στην εξΑΣΕ, όπως μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα μέσω των τριών παρουσιών της Κοινότητας Διερεύνησης, οι μαθητές δεν έμαθαν αποτελεσματικά τον τρόπο να μαθαίνουν. Οι διδάσκοντες λειτούργησαν σε μεγάλο βαθμό δασκαλοκεντρικά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται απομόνωση και, συνεπώς, δεν μπόρεσαν να μάθουν τον τρόπο να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε αυτό το νέο περιβάλλον μάθησης για να πετύχουν το στόχο τους. Ωστόσο, μέσω της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκε ο νέος ρόλος που καλείται να λάβει ο διδάσκων ώστε να προωθεί την αυτονομία της μάθησης, όντας υποστηρικτικός και συμβουλεύοντάς τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς τους. Προκειμένου να συμβεί αυτό, απαιτείται η συνεχής επιμόρφωσή των διδασκόντων στις νέες αναδυόμενες συνθήκες και μέσα που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες και, ενδεχομένως, η αξιολόγησή τους με στόχο τη βελτίωση της μάθησης.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει, μεταξύ άλλων, σημαντικές δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές και στη συμβατική εκπαίδευση λόγω της δασκαλοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας. Διαπιστώνεται, επομένως, πως το περιβάλλον της συμβατικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με τα χαρακτηριστικά της εξΑΕ, το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και το νέο ρόλο του διδάσκοντα ως καθηγητή – συμβούλου, με την προϋπόθεση αυτά να εφαρμοστούν βάσει της παιδαγωγικής διάστασης της μεθοδολογίας, ενδυναμώνοντας έτσι, τον ανθρωποκεντρικό της χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Θεωρώντας πως η πανδημία Covid-19 εκτός από μία οδυνηρή εμπειρία θα μπορούσε να αποτελεί μια απρόσμενη ευκαιρία για να αναθεωρηθούν οι αδιάλλακτες κυρίαρχες δομές στο εκπαιδευτικό σύστημα, η παρούσα έρευνα ενδεχομένως να συμβάλλει στον τρόπο που θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτό. Η επιτυχής οργάνωση της εξΑΣΕ θα μπορούσε να υλοποιηθεί βάσει των διαστάσεων της Κοινότητας Διερεύνησης συμβάλλοντας στην εφαρμογή της παιδαγωγικής διάστασης της εξΑΣΕ, ώστε να δημιουργηθεί ένα συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα οδηγεί όλους τους μαθητές στη διερευνητική μάθηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

Archibald, D. (2010). Fostering the Development of Cognitive Presence: Initial Findings Using the Community of Inquiry Survey Instrument. *Internet and Higher Education*, 1-2, 73-74.
Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2021, από <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.001>

- Bangert, W. B. (2009). Building a Validity Argument for the Community of Inquiry Survey Instrument. *Internet and Higher Education*, 12(2), 104–111. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.06.001>
- Conrad, D. (2005). Building and Maintaining Community in Cohort-Based Online Learning. *Journal of Distance Education*, 20(1), 1-20. Ανακτήθηκε 5 Ιανουάριου, 2021, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ807822>
- Fiock, H. (2020). Designing a Community of Inquiry in Online Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 135-153. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2021, από <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. *Online Learning*, 11(1). DOI: [10.24059/olj.v11i1.1737](https://doi.org/10.24059/olj.v11i1.1737)
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου, 2021, από https://www.researchgate.net/publication/222474115_Critical_Inquiry_in_a_Text-Based_Environment_Computer_Conferencing_in_Higher_Education
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23. DOI: [10.1080/08923640109527071](https://doi.org/10.1080/08923640109527071)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The First Decade of the Community of Inquiry Framework: A Retrospective. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5-9. DOI: [10.1016/j.iheduc.2009.10.003](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003)
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *American Journal of Distance Education* 19(3), 133-148. DOI: [10.1207/s15389286ajde1903_2](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2)
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. S. (2008). Exploring Causal Relationships among Teaching, Cognitive and Social Presence: Student Perceptions of the Community of Inquiry Framework. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31–36. DOI: [10.1016/j.iheduc.2009.10.002](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002)
- Giannousi, M., & Kioumourtzoglou, E. (2016). Cognitive, Social, and Teaching Presence as Predictors of Students' Satisfaction in Distance Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2 S1), 439. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2021 από <https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/8923>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2021, από <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi.org/10.3102/0013189X09339057
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & Van Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: social presence revisited. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 5-18.
- Kupczynski, L., Ice, P., Wiesenmayer, R., & McCluskey, F., (2010). Student Perceptions of the Relationship between Indicators of Teaching Presence and Success in Online Courses. *Journal of Interactive Online Learning* 9 (1), 23-43. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου, 2021, από https://www.researchgate.net/publication/288065016_Student_Perceptions_of_the_Relationship_between_Indicators_of_Teaching_Presence_and_Success_in_Online_Courses
- Nagel, L., & Kotzé T. G., (2009). Supersizing e-learning: What a CoI survey reveals about teaching presence in a large online class. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 45-51.
- Olpak, Y.Z., Yağci, M., & Başarmak, U. (2016). Determination of Perception of Community of Inquiry. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1085-1092. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2021, από <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2758>
- Reich, J., Buttner, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L., Slama, R. (2020). *Remote Learning Guidance from State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: A First Look*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2021, από <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/1038/1>
- Rovai, A. P., (2002). Sense of community perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319–332. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2021, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ663074>
- Saadatmand, M., Uhlin, L., Åbjörnsson, L., & Kvarnström, M. (2017). Examining Learners' Interaction in an Open Online Course through the Community of Inquiry Framework. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 20(1), 61-79. DOI: [10.1515/eurodl-2017-0004](https://doi.org/10.1515/eurodl-2017-0004)

- Shea, P., Li, C. S., Swan, K., & Pickett, A., (2005). Developing learning community in online asynchronous college courses: The role of teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9 (4), 59-82. DOI:[10.24059/olj.v9i4.1779](https://doi.org/10.24059/olj.v9i4.1779)
- Sidiropoulou, Z. & Mavroidis, I. (2019). The Relation Between the Three Dimensions of the Community of Inquiry and the Learning Styles of Students in a Distance Education Programme. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(23). Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2021, από <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/11564>
- Stoltz, T., Piske, F. H. R., Freitas, M. F. Q., D' Aroz, M. S., & Machado, J. M. (2015). Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, 6, 64-70. DOI: [10.4236/ce.2015.61005](https://doi.org/10.4236/ce.2015.61005)

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση* (μτφ.: Ν. Κουβαράτου, επιμ.: Χ. Τζομπαρτζούδης). Αθήνα: Έλλην
- Ευμορφοπούλου, Ε. & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μικτά και πολυμορφικά μοντέλα. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). *Πρακτικά του Συνεδρίου του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Καινοτομία και Έρευνα, 7-8 Νοεμβρίου 2015*, (Τόμος 2, μέρος Α', σελ. 1-16). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2021, από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.37>
- Κανελλόπουλος, Α., Κουτσούμπα, Μ. Ι. & Γκιόσος, Ι. (2020). Οπτικοακουστική Μάθηση και Τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 44-63. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.22976>
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Τ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.26762>
- Μανούσου, Ε. (2021). *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Οργάνωσης. Διαπιστώσεις, Προβληματισμοί & Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος
- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 88-100
- Μπαγγέα, Χ. & Μαυροειδής, Η. (2015). *Ο ρόλος των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ. Μια έρευνα για την αξιοποίησή τους στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου, 2021, από <https://arphesis.eap.gr/handle/repo/30045>
- Νιάρη Μ., Μαυροειδής Η. (2015). Η Ανάπτυξη των τριών Διαστάσεων του Μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Παραδείγματα και Προτάσεις. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Καινοτομία και Έρευνα, 7-8 Νοεμβρίου 2015*, (Τόμος 8, μέρος Α', σελ. 16-28). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2020, από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.49>
- Παπαδημητρίου, Σ. (2018). Σχολική εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτες περίπτωσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα, 20-22 Απριλίου*, (Τόμος Γ', σελ. 85-98).
- Παπαλαμπρακόπουλος, Π. (2020). Η διδασκαλία στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο ρόλος του Διδάσκοντος. *Academia*, 20-21, 218-233. DOI: <https://doi.org/10.26220/aca.3450>

- Robson, E. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφ.: Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιμ.: Δ. Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ.: Α. Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg.
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.