

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 6 (2023)

ICODL2023

Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή

Αθήνα, 24 έως 26 Νοεμβρίου 2023

Τόμος 6

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αντώνης Λιοναράκης

Ευαγγελία Μανούσου

ISBN 978-618-5335-24-3
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Ελληνικό Δίκτυο
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η χρήση του Μοντέλου Διερεύνησης (CoI) κατά την εφαρμογή της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας (ERT) ως δείκτη αποτελεσματικής μάθησης στο λύκειο

Σταυρούλα Μάλαμα, Maria D. Avgerinou

doi: [10.12681/icodl.5652](https://doi.org/10.12681/icodl.5652)

Copyright © 2024, Σταυρούλα Μάλαμα, Maria D. Avgerinou



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

**Η χρήση του Μοντέλου Διερεύνησης (CoI)
κατά την εφαρμογή της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας (ERT)
ως δείκτη αποτελεσματικής μάθησης στο λύκειο**

**The implementation of the Community of Inquiry (CoI) Framework
during emergency remote teaching (ERT)
as a benchmark for effective learning in high school**

Σταυρούλα Μάλαμα

Καθηγήτρια Β/θμιας Εκπαίδευσης
smchania@hotmail.com

Μαρία Δ. Αυγερινού

Ass. Professor, The American College of Greece
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
mavgerinou@acg.edu

Περίληψη

Η επικράτηση της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας (Emergency Remote Teaching –ERT) στην εκπαιδευτική κοινότητα, κατά την πανδημία COVID-19, αποκάλυψε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διέθεταν την ετοιμότητα και τις δεξιότητες να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές προκλήσεις που δημιουργήθηκαν. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας, στόχος της οποίας ήταν να αποτιμηθεί, βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της ERT, σε σχολική μονάδα των Χανίων, με έμφαση στην αξιοποίηση, προς όφελος των εκπαιδευτικών, των αδυναμιών τους σε συνάρτηση με την ηλεκτρονική μάθηση. Μέσα από τη χρήση μικτής ερευνητικής μεθόδου διερευνήθηκε η ετοιμότητα ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις ανάγκες της εξΑΕ, ο βαθμός κατάκτησης εκ μέρους τους της Διδακτικής, Κοινωνικής και Γνωστικής Παρουσίας, ο βαθμός ικανοποίησής τους από το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η χρήση των συστημάτων διαχείρισης μάθησης καθώς και η εμπειρία τους αναφορικά με την τηλεεκπαίδευση και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό κατάκτησης των τριών παρουσιών του Μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης/ CoI, μέσω του διαδικτυακού περιβάλλοντος της ERT, σε συγκεκριμένη κοινότητα, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά

εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ), ERT/Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία, Col/ Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, κορωνοϊός

Abstract

The prevalence of Emergency Remote Teaching (ERT) in the educational community, during the COVID-19 pandemic, revealed whether teachers had the readiness and skills to respond to the educational challenges created. The present case study is part of a larger research, the aim of which was to evaluate, based on teacher perceptions, the educational process during the implementation of ERT, in a school unit of Chania, with an emphasis on exploiting, for the benefit of the teachers, their weaknesses in relation to e-learning. Through the implementation of mixed-method research, it investigated the readiness of teachers to respond to the needs of external education, the degree of their attainment of the Teaching, Social and Cognitive Presences, the degree of their satisfaction with the design and implementation of the educational process, the use of the learning management system, as well as their experience regarding distance learning and the cultivation of 21st-century skills. The present study presents teachers' views regarding their attainment of the Col Presences, through ERT, in a specific community, in order to investigate the effectiveness of learning experiences.

Keywords

Distance learning, Emergency Remote Teaching (ERT), teachers' professional development, COVID-19

1. Εισαγωγή

Η εμφάνιση και η ραγδαία εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 έγινε η αιτία που η ανθρωπότητα άρχισε, από την άνοιξη του 2020, να βιώνει μια πρωτόγνωρη κατάσταση επείγουσας ανάγκης, η οποία οδήγησε πολλές χώρες του κόσμου να προβούν στη λήψη μέτρων για τον περιορισμό της εξάπλωσης της νόσου. Σε αυτά,

συμπεριλήφθηκε το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών δομών, γεγονός που έφερε, εκπαιδευτικούς και μαθητές, αντιμέτωπους με μια αναπάντεχη και συνάμα απαιτητική κατάσταση, αλλάζοντας τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO τουλάχιστον 1,5 δισεκατομμύριο μαθητές, επιπέδου προσχολικής έως και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και 63 εκατομμύρια εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάστηκαν, διεθνώς, λόγω της αναπάντεχης αυτής αναστολής λειτουργίας των σχολείων σε 191 χώρες, κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας (UNESCO, 2020a). Η δυσχερής αυτή κατάσταση προκάλεσε την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών οργανισμών σε παγκόσμιο επίπεδο προς ανεύρεση λύσεων έκτακτης ανάγκης με σκοπό την προσωρινή αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Οι αλλαγές που έγιναν στο πλαίσιο της λήψης μέτρων για τον περιορισμό της διάδοσης της νόσου δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον εκπαιδευτικό τομέα, που, σε σύντομο χρονικό διάστημα, επωμίστηκε το βάρος της προσπάθειας διατήρησης της επαφής μεταξύ διδασκόντων- διδασκομένων και της στήριξης, με κάθε μέσο, της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αναστασιάδης, 2020 · Λιοναράκης κ.συν., 2021). Οι περισσότερες χώρες στράφηκαν στις μορφές εκπαίδευσης από απόσταση, χρησιμοποιώντας για αυτόν τον σκοπό τις νέες τεχνολογίες και επιχείρησαν να αποκαταστήσουν την επαφή διδακτικού προσωπικού και μαθητών διευκολύνοντας, παράλληλα, με τα υπάρχοντα μέσα, την πρόσβαση των τελευταίων στη γνώση. Για αυτόν τον σκοπό, σε αρκετές περιπτώσεις έγινε χρήση της σύγχρονης αλλά και ασύγχρονης ηλεκτρονικής επικοινωνίας, που πλασιώνονταν από το σχεδιασμό, την παράδοση και την αξιολόγηση διαδικτυακών μαθησιακών δραστηριοτήτων σε μια εικονική πλατφόρμα μάθησης (Vlachopoulos, 2020).

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (Emergency Remote Teaching- ERT)

Ο όρος που χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψει αυτή τη μορφή έκτακτης εκπαίδευσης από απόσταση είναι *Remote Emergency Teaching* (ERT) και στην ελληνική γλώσσα αποδίδεται ως «εκπαίδευση από απόσταση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης» (Αναστασιάδης, 2020, σ. 26) ή ως «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία», όπως αυτή πραγματώνεται μέσω της «επείγουσας εξ

αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης» (Λιοναράκης κ.συν., 2021, σ. 4). Η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία σχετίζεται με την προσωρινή μετατόπιση της διδασκαλίας σε έναν εναλλακτικό τρόπο παράδοσής της, λόγω περιστάσεων κρίσης και διαφοροποιείται από την ουσιαστική και αποτελεσματική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ), ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση. Υπ' αυτές τις συνθήκες, ο πρωταρχικός στόχος της είναι η διευκόλυνση της πρόσβασης, η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η εξομάλυνση των προβλημάτων και η κάλυψη των αναγκών των εμπλεκόμενων μερών σε αυτή τη διαδικασία, με τα υπάρχοντα διαθέσιμα μέσα, γρήγορα και αξιόπιστα και όχι η επαναδημιουργία ενός ισχυρού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος (Hodges et al., 2020). Αντιθέτως, η διαδικτυακή εξΑΕ δεν αποτελεί μια απλή μετατροπή και μεταφόρτωση του εκπαιδευτικού υλικού σε μία πλατφόρμα. Προκύπτει ως αποτέλεσμα ενός μακροχρόνιου προσεγμένου, λεπτομερούς και συνάμα περίπλοκου εκπαιδευτικού σχεδιασμού με συνδυασμό τεχνολογιών και εκπαιδευτικών αρχών, κάνοντας χρήση διαφόρων μοντέλων και ακολουθώντας διαδικασίες, τα αποτελέσματα των οποίων αντικατοπτρίζουν τον ποιοτικό της χαρακτήρα. Αυτή, ακριβώς, η προσεκτική διαδικασία σχεδιασμού, τις περισσότερες φορές απουσιάζει από την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, για αυτόν τον λόγο, η όποια αξιολόγησή της δε θα πρέπει να γίνεται στο επίπεδο του τελικού της προϊόντος, δηλαδή, της εκπαίδευσης, καθώς κάτι τέτοιο ενέχει κινδύνους για την εδραίωση της άποψης περί ποιότητας της εξΑΕ στη μετά-covid εποχή (Bozkurt & Sharma, 2020 · Hodges et al., 2020 · Vlachopoulos, 2020).

2.2 Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ)

Ως *σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση* νοείται η οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, επιπέδου πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που παρέχεται από απόσταση, κάνοντας χρήση τεχνολογικών μέσων και πολυμορφικού διδακτικού υλικού, σε παιδιά σχολικής ηλικίας είτε σε ενήλικες, με σκοπό να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους για μόρφωση, όταν συντρέχουν ειδικοί και ιδιαίτεροι λόγοι για αυτό (Βασάλα, 2005). Στη σύγχρονη εποχή, η σχολική εξΑΕ παρέχεται από δημόσιους ή ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενώ, πλέον, προτεραιότητα αποτελεί η μέριμνα για την παιδαγωγική διάσταση αξιοποίησης των Τεχνολογιών

της Πληροφορίας και της Έρευνας (ΤΠΕ) σε συνδυασμό με πολυμορφικό και ποιοτικών προδιαγραφών υλικό, έτσι ώστε να μπορέσει να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αναστασιάδης, 2014 · Βασάλα, 2005 · Γκιάσος κ.συν., 2008 · Λιοναράκης, 2006). Η σχολική εξΑΕ διακρίνεται σε τρεις μορφές, την αυτοδύναμη, τη συμπληρωματική και τη μεικτή/ πολυμορφική/ συνδυαστική εξΑΕ (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

2.3 Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα κατά την Περίοδο Αναστολής της Λειτουργίας των Σχολείων

Την άνοιξη του 2020, η Ελλάδα ανέστειλε τη λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών δομών. Στις οδηγίες που στάλθηκαν στα σχολεία, στις 18/03/2020 (ΥΠΑΙΘ, Εγκύκλιος με Α.Π. 38942/Δ2), μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ, www.minedu.gov.gr) προς ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, αναφερόταν η απόφαση για άμεση, λόγω των έκτακτων συνθηκών, ενεργοποίηση ψηφιακών εργαλείων, με σκοπό την υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων σύγχρονης και ασύγχρονης εξΑΕ, κατά την τρέχουσα περίοδο, γεγονός που σηματοδοτούσε και επίσημα το πέρασμα από την «πρόσωπο προς πρόσωπο» στην ηλεκτρονική διδασκαλία. Διευκρινιζόταν, ωστόσο, ότι η συγκεκριμένη ρύθμιση δεν υποκαθιστούσε τη δια ζώσης εκπαίδευση αλλά φρόντιζε ώστε να διατηρηθεί στενή η επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (ΥΠΑΙΘ). Η εκπαιδευτική διαδικασία στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) αποφασίστηκε να γίνεται με χρήση των μέσων εξΑΕ ενώ στα Δημόσια ΙΕΚ (ΔΙΕΚ) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης.

Η μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία, κατά την πρώτη αυτή περίοδο, εμφάνισε δυσκολίες ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι από αυτούς δε διέθεταν τον απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό, ενώ απουσίαζε η αναγκαία κατάρτιση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά και οι ειδικές γνώσεις στο πεδίο των νέων τεχνολογιών (Αναστασιάδης, 2020). Και αυτό, καθώς υπήρχε ένα αξιολογικό ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν είχαν στο παρελθόν λάβει ανάλογη επιμόρφωση σε προγράμματα όπως τα *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης και Επιμόρφωση Β επιπέδου ΤΠΕ*, εφόσον, σε αυτά προτεραιότητα, αρχικά, δινόταν σε μόνιμους εκπαιδευτικούς υπηρετούντες σε σχολικές μονάδες. Παράλληλα, συχνά, ο αριθμός

των ενδιαφερομένων υπερέβαινε τον αριθμό των παρεχομένων θέσεων και ακολουθούσε διαδικασία κλήρωσης (πηγή: e-epimorfosi.cti.gr).

2.4 Η Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ

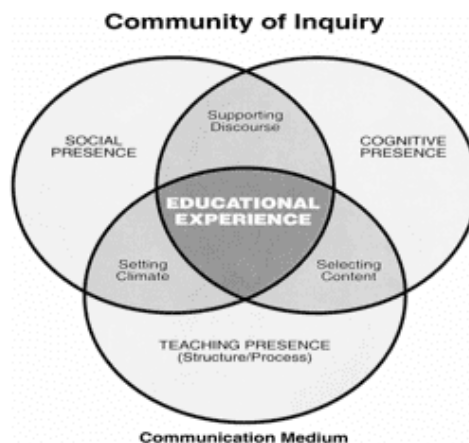
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη βάσει του σχεδίου δράσης που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027) στο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ψηφιακή εποχή (Ευρωπαϊκή Ένωση, 30-09-2020). Το σχέδιο δράσης, που έχει ως σημείο αναφοράς αντίστοιχα σχέδια προηγούμενων ετών, αναμένεται να στηρίξει το πλάνο του ψηφιακού μετασχηματισμού και της ψηφιακής παιδαγωγικής και εμπειρογνωσίας στη χρήση ανάλογου τύπου υλικού και εργαλείων για εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την εφαρμογή ενός διαδικτυακού εργαλείου αυτοαξιολόγησης - Self- reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologie (SELFIE) (Ευρωπαϊκή Ένωση, ό.π.).

Κατά καιρούς, η Ελλάδα συγκρότησε αρκετά προγράμματα με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και στην παιδαγωγική χρήση αυτών, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Τάσση, 2014). Φαίνεται, συνεπώς, ότι δίνεται βαρύτητα στην αξιοποίηση του «τριγώνου- περιεχόμενο, παιδαγωγική και τεχνολογία» (Τάσση, ό.π.). Δεν απαιτείται απλά και μόνο η άριστη γνώση της λειτουργίας τους από τους εκπαιδευτικούς αλλά και η χρήση τους πρέπει να γίνεται βάσει παιδαγωγικών αρχών στοχεύοντας στη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο κατάλληλα δομημένο ψηφιακό και πολυμορφικό υλικό, τους μαθητές και τον διδάσκοντα μέσω της χρήσης ενεργητικών και ομαδοσυνεργατικών στρατηγικών διδασκαλίας (Μουζάκης, 2008 · Τάσση, 2014).

Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες που συχνά φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τους Turbill (2001), και Cox, Cox και Preston (2000) το βασικό συμπέρασμα πολλών ερευνών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για την εισαγωγή και χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αθανασίου, 2018).

2.5 Η Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry/Col)

Η αλληλεπιδραστική σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του, όπως αυτό διαμορφώνεται μέσω των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης και η συμβολή της στον τρόπο κατασκευής της γνώσης, αποτελεί τη βασική ιδέα στην οποία στηρίζεται το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry/Col) (Σχήμα 1). Το έναυσμα για τη δημιουργία του δόθηκε λόγω της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και της ενσωμάτωσής τους στη διαδικτυακή μάθηση, γεγονός που διευκόλυνε τη δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων και δημιούργησε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για εξ αποστάσεως συνεργατικές εμπειρίες (Garrison & Akyol, 2013). Το μοντέλο Col (Garrison et al., 2000) σχεδιάστηκε ως ένα εννοιολογικό πλαίσιο με σκοπό να συμβάλλει στην έρευνα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βασιζόταν στη φιλοσοφία του Dewey που υποστήριζε ότι η (γνωστική) ανάπτυξη του ατόμου εξαρτιόταν από την «κοινότητα», όρος που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να δηλώσει τη σύνδεση (γνωστική και συναισθηματική) που αναπτύσσεται ανάμεσα σε μαθητές που τους χωρίζει η φυσική απόσταση (Fiock, 2020 · Garrison et al., 2000 · Garrison & Akyol, 2013).



Εικόνα 1: Το θεωρητικό μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry- Col).

Πηγή: <https://coi.athabasca.ca/coi-model/>

Συγκεκριμένα, βάσει της θεωρίας των Garrison, Anderson και Archer (2000), η μάθηση μέσα σε μία κοινότητα έρευνας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τριών βασικών στοιχείων, της Κοινωνικής Παρουσίας, της Γνωστικής Παρουσίας και

της Διδακτικής Παρουσίας του διδάσκοντα και των διδασκομένων (Garrison et al., 2013). Η Κοινωνική Παρουσία σχετίζεται με τη δημιουργία ενός κλίματος που ενθαρρύνει τη διατύπωση ερωτήσεων, τον προβληματισμό, την υιοθέτηση κριτικού λόγου, την ελεύθερη έκφραση και διατύπωση προτάσεων καθώς και τη σκόπιμη επικοινωνία, σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Garrison & Akyol, ό.π.). Η Γνωστική Παρουσία αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο οι μαθητές δύνανται να οικοδομήσουν τη γνώση, μέσω της ανάπτυξης του διαλόγου και της έκφρασης του κριτικού στοχασμού, στο πλαίσιο μίας κοινότητας έρευνας (Garrison & Akyol, 2013). Η Διδακτική Παρουσία, κατά τους Garrison et al. (2000, όπ. αναφ. στη Fiock, 2020) αποτελεί τον παράγοντα που, μέσω σχεδιασμού, διευκολύνει τη Γνωστική και την Κοινωνική Παρουσία, στο πλαίσιο της στήριξης της μαθησιακής διεργασίας. Εμβαθύνοντας και επεκτείνοντας τη μελέτη στο θεωρητικό μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (CoI), οι Rubin, Fernandes και Avgerinou (2012), σε έρευνά τους, συνεκτίμησαν και συμπεριέλαβαν τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού και των συστημάτων διαχείρισης μάθησης στους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, η χρήση της κατάλληλης, ανά περίπτωση, τεχνολογίας που επιλέγεται για τη διδασκαλία των διαδικτυακών μαθημάτων φαίνεται να διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση των εμπλεκόμενων στη διδακτική και μαθησιακή εμπειρία αλλά και στην αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας (Rubin et al, ό.π.).

Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης αφορά γενικά την εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση και έχει εφαρμοστεί με την πάροδο των ετών σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και βαθμίδες, συμπεριλαμβανομένης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Garrison et al., 2010a). Αποτελεί, συνεπώς, έναν αξιόπιστο δείκτη βάσει του οποίου, γίνεται δυνατή η παρατήρηση και συσχέτιση των τριών Παρουσιών μέσα στο εκάστοτε διαδικτυακό περιβάλλον, προκειμένου να διαφανεί κατά πόσο η εξισορρόπησή και η αλληλεπίδρασή τους οδηγούν την κοινότητα σε επιτυχημένη και αποτελεσματική μάθηση (Garrison et al., 2010b).

3. Σκοπός της Έρευνας

Η συγκεκριμένη παρουσίαση αποτελεί μέρος ευρύτερης μελέτης που επικεντρώνεται στη διδασκαλία, όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της Πανδημίας Covid 19, ως αφορμή αποτίμησης και αναστοχασμού αναφορικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της τάξης του 21^{ου} αιώνα. Εν προκειμένω, εστιάζει στα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τη χρήση του Μοντέλου Διερεύνησης (CoI) στο διαδικτυακό περιβάλλον της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατάκτηση των τριών Παρουσιών (Κοινωνικής, Γνωστικής και Διδακτικής) και τη μεταξύ αυτών αλληλεπίδραση, προκειμένου, μέσω αυτής, να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα στη μάθηση (Garrison et al., 2010b).

3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα τέσσερα (4) ερευνητικά ερωτήματα από τα επτά (7) που τέθηκαν στο σύνολο της αρχικής έρευνας και αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητα ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις της εξΑΕ, βάσει της υπάρχουσας επιμόρφωσής τους, καθώς και στις αντιλήψεις τους για τις τρεις Παρουσίες του Μοντέλου Διερεύνησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

1. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι, βάσει της επιμόρφωσής τους, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας;
2. Ποια είναι η αντίληψη των διδασκόντων αναφορικά με την κατάκτηση εκ μέρους τους της Διδακτικής Παρουσίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
3. Ποια είναι η αντίληψη των διδασκόντων αναφορικά με την κατάκτηση εκ μέρους τους της Κοινωνικής Παρουσίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
4. Ποια είναι η αντίληψη των διδασκόντων αναφορικά με την κατάκτηση εκ μέρους τους της Γνωστικής Παρουσίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

4. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα ακολουθείται η μελέτη περίπτωσης (case study) όπου το ενδιαφέρον του ερευνητικού εγχειρήματος επικεντρώνεται στην ενδελεχή διερεύνηση του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας του Λυκείου Παλαιόχωρας, Περιφερειακής Ενότητας Χανίων, σχετικά με τις αντιλήψεις των διδασκόντων, επί του ερευνώμενου θέματος. Εφαρμόζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων, με σκοπό τη συλλογή και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια καλύτερη εμβάθυνση και κατανόηση του προβλήματος και των ερευνητικών ερωτημάτων από ό,τι θα μπορούσε να προκύψει με τη χρήση της μίας ή της άλλης μεθόδου μεμονωμένα (Creswell, 2011 · Bryman, 2017). Το δείγμα της έρευνας αποτελούν έντεκα (11) εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν στο Λύκειο Παλαιόχωρας, κατά τις σχολικές χρονιές 2019-20 και 2020-21. Επιλέγεται η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) (Bryman, 2017) λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν εξαιτίας της Covid- 19, αναφορικά με την αστάθεια που παρατηρήθηκε στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και τη διαθεσιμότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Το εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτελεί μια εκδοχή του ερωτηματολογίου της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry – Col) των Garrison, Anderson και Archer (2000), που τροποίησαν οι Rubin, Fernandes, Avgerinou και Moore (2010) για να συμπεριλάβουν ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, καθώς και ερωτήματα που εξετάζαν την επίδραση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Rubin, et al., 2012).

Το μεταφρασμένο στα Ελληνικά ερωτηματολόγιο, που περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, περιείχε τέσσερα (4) μέρη, που αφορούσαν σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα, στην παρούσα, όμως, εργασία τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν απαντώνται από το πρώτο και το δεύτερο μέρος του. Συγκεκριμένα:

- Το πρώτο (Α) μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με πληροφορίες αναφορικά με την κατάρτισή τους στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και την εξΑΕ διδασκαλία, καλύπτοντας το πρώτο (1^ο) ερευνητικό ερώτημα.
- Το δεύτερο (Β) μέρος αναφέρεται στη διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας και, στα τρία επιμέρους τμήματά του ελέγχεται, διαδοχικά, ο

βαθμός κατάκτησης της Διδακτικής, Κοινωνικής και Γνωστικής Παρουσίας, βάσει του ερωτηματολογίου των Κοινοτήτων Διερεύνησης (Col) καλύπτοντας τα ερευνητικά ερωτήματα 2,3,4.

Το εργαλείο αξιολογήθηκε σε πιλοτική φάση και ακολούθησε αποστολή επιστολής στους συμμετέχοντες με ενημέρωση σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη σημασία συμμετοχής τους σε αυτήν καθώς και την εγγύηση της διασφάλισης της ανωνυμίας τους και της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε διαδικτυακά από τους συμμετέχοντες, μέσω της εφαρμογής Google Forms και εξασφαλίστηκε η οικειοθελής συγκατάθεσή τους στην έρευνα και η ανωνυμία τους. Για την επεξεργασία των αριθμητικών δεδομένων στις κλειστές ερωτήσεις, την ερμηνεία και την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, ενώ για την επεξεργασία των δεδομένων στις ανοιχτές ερωτήσεις αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

5. Σύνθεση και Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

5.1 Σύνθεση και Παρουσίαση Αποτελεσμάτων- 1ο Ερευνητικό Ερώτημα

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι, βάσει της επιμόρφωσής τους, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας», μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας (6 στους 11) είναι από 46-55 ετών και διαθέτει, σε αντίστοιχο ποσοστό, προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη στην εκπαίδευση, γεγονός που σημαίνει ότι έχουν αρκετή εκπαιδευτική εμπειρία. 6 άτομα, επίσης, δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, 2 είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, ενώ ένας/μία (1) είναι κάτοχος διδακτορικού, συνεπώς, στην πλειοψηφία τους, διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσης. Τα στοιχεία αυτά, που συμπληρώνουν το προφίλ των συμμετεχόντων ενισχύουν τα ευρήματα όπου η συντριπτική πλειοψηφία αυτών έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης στη χρήση ΤΠΕ (δηλ. ECDL και επιμόρφωση Α επιπέδου, ή επιμόρφωση Β επιπέδου, ή αναλόγου περιεχομένου προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά μαθήματα). Συνεπώς, φαίνεται ότι διαθέτουν μια αρκετά καλή βάση εξοικείωσης με τις ΤΠΕ και τη λειτουργία τους, αφού, μάλιστα, και οι ίδιοι, στην πλειοψηφία τους (9) αξιολογούν

ως ικανοποιητικό ή υψηλό το επίπεδό τους, ως προς τη χρήση των ΤΠΕ, προ πανδημίας. Όμως, όσον αφορά στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική προ πανδημίας μόνο 3 συμμετέχοντες δηλώνουν ότι έκαναν «πολύ συχνά» χρήση αυτών στα μαθήματά τους, με τους υπόλοιπους να απαντούν «μερικές φορές» (6) ή «σπάνια» (2). Αυτό, συνάδει και με αποτελέσματα άλλων ερευνών, βάσει των οποίων, εκπαιδευτικοί, έχοντας λάβει μέρος σε προγράμματα επιμόρφωσης, αρχικά, επιδεικνύουν ενδιαφέρον και ζήλο στη χρήση καινοτόμων πρακτικών στις νέες τεχνολογίες, στη συνέχεια, όμως, φαίνεται ότι δεν τις υιοθετούν εύκολα στην καθημερινή τους πρακτική. Άρα, δεν παρατηρείται μόνιμη αλλαγή στη στάση τους αναφορικά με τη «διδακτική τους συμπεριφορά» ως προς αυτές, εφόσον σε μεγάλο βαθμό παρουσιάζουν απροθυμία στην ενσωμάτωση αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, (Cox et al., 2000 · Μουζάκης, 2008 · Τσούτσα & Κεδράκα, 2013).

Αναφορικά με την εξΑΕ σημαντικό είναι ότι, αν και 6 άτομα, διέθεταν εμπειρία ως διδασκόμενοι σε εξ αποστάσεως προγράμματα, στην πλειοψηφία τους (10), προ πανδημίας, δεν είχαν καμία επιμόρφωση/εμπειρία στην σχολική εξΑΕ, ως διδάσκοντες. Αυτό δηλώνει ότι στην αρχή της πανδημίας, οι γνώσεις τους αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής εξΑΕ, ήταν μηδαμινές. Η ανάγκη τους να καλύψουν τα κενά που εύλογα είχαν, φαίνεται να είναι η αιτία που λίγο περισσότεροι από τους μισούς (6), παρακολούθησαν προγράμματα επιμόρφωσης στη σχολική εξΑΕ, κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν με τη γενικότερη τάση που σημειώθηκε, ιδίως, κατά τους πρώτους μήνες της πανδημίας, βάσει της οποίας ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας έσπευσε να εκδηλώσει ενδιαφέρον για ενημέρωση, βοήθεια και επιμόρφωση σε θέματα σχολικής εξΑΕ (Αναστασιάδης, 2020 · Μανούσου κ.συν., 2021). Η πλειοψηφία των θετικών σχολίων (5 στα 6) στην ανοιχτή ερώτηση που ήλεγχε την χρησιμότητα της επιμόρφωσης, όσων παρακολούθησαν τέτοιου είδους προγράμματα, είναι χαρακτηριστική. Οι δύο θεματικοί άξονες που κυριαρχούν στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετίζονται: με τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης (από «ικανοποιητική», «χρήσιμη» ως «πολύ χρήσιμη») και την αναγνώρισή της ως ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και με την αναγκαιότητά της.

Βάσει των παραπάνω, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί (i) αναγνωρίζουν τον υποστηρικτικό ρόλο της επιμόρφωσης στην κάλυψη των κενών που διαπίστωναν στην καθημερινή διδακτική τους πραγματικότητα, και (ii) ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν στην διαδικτυακή διδασκαλία, πιο συγκεκριμένα: α) στη χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας (webex, e-class, e-me), β) στη χρήση ψηφιακών εργαλείων προς δημιουργία εξ Αποστάσεως πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, γ) στη χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, δ) στην ασφαλή χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, και ε) στην στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Η εκδήλωση της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση με απώτερο στόχο τη στήριξη στο έργο τους, συνεπάγεται αναγνώριση των ελλείψεων που προφανώς είχαν προ πανδημίας στη σχολική εξΑΕ, και, που η ERT έγινε η αιτία για να αναδυθούν. Παράλληλα, δηλώνει και την προθυμία τους για βελτίωση των εξΑΕ πρακτικών τους, προκειμένου οι ίδιοι να μπορούν να εμπλουτίζουν τις μεθόδους τους και να παρέχουν μια αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη εκπαιδευτική διαδικασία.

5.2 Σύνθεση και Παρουσίαση Αποτελεσμάτων- 2ο Ερευνητικό Ερώτημα (Διδακτική Παρουσία)

Βάσει των δεδομένων, παρατηρείται ότι σε όλες τις προτάσεις – θέσεις (12) που περικλείονται στο τμήμα «Διδακτική Παρουσία» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει τη συμφωνία της, με αρκετά υψηλά ποσοστά (συνολικό ποσοστό συμφωνίας: 81,79%). Αναλυτικότερα, τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας, αναφέρονται στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (Fiock, 2020 · Νιάρη & Μανούσου, 2015). Αφορούν στη σαφή γνωστοποίηση των σημαντικών θεμάτων/σημείων και των διδακτικών στόχων των μαθημάτων στους μαθητές, αλλά και στις ενέργειές τους για διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και παροχή ανατροφοδότησης προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι δυνατότητες ή οι ελλείψεις των μαθητών αναφορικά με τους στόχους και τους σκοπούς του μαθήματος. Οι συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και κατά τη «δια ζώσης» διδασκαλία, γεγονός που, σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική εμπειρία που διαθέτουν και τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ, αιτιολογεί σε έναν βαθμό την

πεποίθησή τους για την ευχέρεια στη χρήση των συγκεκριμένων πρακτικών ακόμα και σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει τη συμφωνία της για τη διατήρηση της προσήλωσης των μαθητών στο μάθημα, την εμπλοκή τους σε παραγωγικό διάλογο και τη συμβολή στην ανάπτυξη του αισθήματος της κοινότητας. Αν στις παραπάνω προτάσεις συνυπολογιστεί το ποσοστό αβεβαιότητας (4), τότε συμπεραίνουμε ότι ναι, μεν, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι κατάφεραν να αντεπεξέλθουν αναφορικά με τον ρόλο τους, όμως, σε αυτό υπήρξαν, πιθανώς, και δυσκολίες.

Οι συγκεκριμένες ενέργειες, βάσει της βιβλιογραφίας για τη Διδακτική Παρουσία, σχετίζονται με το στοιχείο της διευκόλυνσης της συζήτησης (facilitating discourse) εκ μέρους των διδασκόντων και, αναφέρονται στην προσπάθειά τους για δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω της λειτουργίας της αλληλεπίδρασης των μαθητών (Fiock, 2020 · Νιάρη & Μανούσου, 2015). Η δημιουργία αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικτυακή μαθησιακή διεργασία βασίζεται στη χρήση κατάλληλων επικοινωνιακών στρατηγικών και είναι αποτέλεσμα της επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πεδίο της σχολικής εξΑΕ (Lambert & Fisher, 2013). Η έλλειψη της απαιτούμενης κατάρτισης σε συνδυασμό με τη μειωμένη εμπειρία στη σχολική εξΑΕ, σε επίπεδο χειρισμού τάξης, αιτιολογεί, εν μέρει, την ύπαρξη ακόμη και αυτού του μικρού ποσοστού αμφιβολίας. Σε αυτά συνυπολογίζονται η δεκτικότητα αλλά και η ύπαρξη ή η έλλειψη της διάθεσης συνεργασίας του εκάστοτε διαδικτυακού τμήματος μαθητών, καθώς και η εξοικείωσή τους με το χειρισμό και τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων.

Τέλος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι στη συγκεκριμένη διαδικτυακή κοινότητα λειτούργησαν και τα υπόλοιπα στοιχεία της Διδακτικής Παρουσίας, όπως η οργάνωση και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (instructional design and organization) αλλά και οι άμεσες οδηγίες (direct instruction) (Fiock, 2020). Συνεπώς, έχουν θετική άποψη ως προς τις εκ μέρους τους ενέργειες εκπαιδευτικού σχεδιασμού, και θεωρούν ότι κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν μέσω αυτής της ιδιαίτερα απαιτητικής και πρωτόγνωρης για τα εκπαιδευτικά χρονικά κατάστασης.

5.3 Σύνθεση και Παρουσίαση Αποτελεσμάτων- 3ο Ερευνητικό Ερώτημα (Κοινωνική Παρουσία)

Βάσει των δεδομένων, παρατηρείται ότι, σε αντίθεση με τη Διδακτική Παρουσία, για την οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφραζε τη συμφωνία της για την επίτευξή της, οι απόψεις τους ως προς την κατάκτηση της Κοινωνικής Παρουσίας παρουσιάζουν απόκλιση. Συγκεκριμένα, ορισμένες από τις επτά (7) προτάσεις – θέσεις, του συγκεκριμένου τμήματος του ερωτηματολογίου, συγκέντρωσαν μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας. Αυτές αναφέρονται στην ανάπτυξη του αισθήματος της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, μέσω των διαδικτυακών συζητήσεων, στην εδραίωση του συναισθήματος της μεταξύ τους εμπιστοσύνης, ακόμα και σε περιπτώσεις διαφωνίας τους αλλά και στην αποδοχή ύπαρξης σεβασμού των απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρά το αντίστοιχο μεγάλο ποσοστό αβεβαιότητας που συγκέντρωσε η τελευταία αυτή πρόταση. Κανείς από τους διδάσκοντες δε συμφωνεί ότι οι μαθητές ένιωθαν άνετα με τη σύγχρονη και την ασύγχρονη επικοινωνία. Επίσης, οι μισοί διαφωνούν ότι η διαδικτυακή επικοινωνία αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και με το ότι οι μαθητές ένοιωθαν άνετα με τη σύγχρονη και ασύγχρονη αλληλεπίδραση με άλλους συμμετέχοντες στο μάθημα.

Στα αποτελέσματα αυτά, λοιπόν, παρατηρείται ανομοιογένεια απόψεων, γεγονός που αποτελεί δείκτη της επικρατούσας κατάστασης τη δεδομένη χρονική στιγμή. Μια ελαφρά τάση προς αυτή την κατεύθυνση, διαφαινόταν και στη Διδακτική Παρουσία από τα θετικά, αλλά κάπως μειωμένα ποσοστά σχετικά με τη δημιουργία θετικού αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, παρά τις όποιες δυσκολίες επικοινωνίας, πιστεύουν ότι τελικά κατάφεραν να συνεργαστούν και να αναπτύξουν αίσθημα εμπιστοσύνης και σεβασμού στην τάξη, άρα, θεωρούν ότι δεν απειλήθηκε η συνοχή της ομάδας (group cohesion) και το αίσθημα του «ανήκειν» σε αυτήν (Fiock, 2020 · Νιάρη & Μανούσου, 2015).

Οι παραπάνω ενδείξεις θα μπορούσαν να εξεταστούν συνδυαστικά με την γενικότερη τάση που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις και τις επιλογές τους και με άλλα μέρη του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, όσοι (3) είχαν μεγαλύτερο ποσοστό «συμφωνίας», είχαν και επιμόρφωση στις ΤΠΕ- ο ένας/μία (1) εξ αυτών (Υ10) επιμορφώθηκε στη σχολική εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Αυτοί έχουν θετικές, ως επί το πλείστον, απόψεις για τα συστήματα διαχείρισης μάθησης και τις μεθόδους διάδρασης, ενώ δηλώνουν, σε γενικές γραμμές, ικανοποιημένοι από τη συνολική απόδοσή τους κατά τη διάρκεια της σχολικήςεξΑΕ, εν μέσω πανδημίας. Επομένως, η στάση τους, μπορεί να θεωρηθεί κατά βάση θετική. Για 4 άτομα που απαντούν με μεγαλύτερο ποσοστό ουδετερότητας, παρατηρούνται τα εξής: Έχουν όλοι επιμόρφωση στις ΤΠΕ, ένα εξ αυτών (Υ11) είχε λάβει επιμόρφωση στη σχολική εξΑΕ προ πανδημίας, ενώ τα υπόλοιπα τρία επιμορφώθηκαν εν μέσω πανδημίας. Τα τρία εξ αυτών (Υ8, Υ9, Υ11) εκφράζουν την ικανοποίησή τους για τα συστήματα διαχείρισης μάθησης και θεωρούν ότι αυτά διευκόλυναν την επικοινωνία των συμμετεχόντων στη διαδικασία, ενώ 1 δηλώνει αναποφάσιστο. Επιπρόσθετα, τα περισσότερα δηλώνουν ικανοποιημένα από την απόδοσή τους και την εκ μέρους τους αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Συνεπώς, βάσει του συνδυασμού αυτών των στοιχείων, προκύπτει ότι η τάση στις απαντήσεις τους είναι θετική, μολονότι στην επίτευξη της Κοινωνικής Παρουσίας δείχνουν ανασφαλείς.

Το γεγονός ότι διαθέτουν όλοι επιμόρφωση στις ΤΠΕ, και οι περισσότεροι στη σχολική εξΑΕ, υπό άλλες συνθήκες, θα αποτελούσε παράγοντα που θα διευκόλυνε εκ μέρους τους την επίτευξη της επικοινωνίας και της διάδρασης με τους μαθητές. Στην προκειμένη περίπτωση, όμως, ας συνυπολογιστεί ότι η μετάβαση από τη «δια ζώσης» στη διαδικτυακή διδασκαλία έγινε απότομα και με κύριο γνώμονα την προσπάθεια διατήρησης της εκπαιδευτικής συνέχειας. Συνεπώς, εξαναγκάστηκαν να εφαρμόσουν στη σχολική διαδικτυακή πραγματικότητα τις πρακτικές της εξΑΕ, που οι περισσότεροι είχαν διδαχτεί θεωρητικά, χωρίς να έχουν χρόνο να τις αφομοιώσουν και να τις εφαρμόσουν σε ανάλογα περιβάλλοντα, αντλώντας τα αναγκαία συναισθήματα επιβεβαίωσης μέσω των αποτελεσμάτων αυτής της διαδικασίας. Και όταν κλήθηκαν να το πράξουν εκ νέου, την επόμενη σχολική χρονιά, η αστάθεια αναφορικά με το άνοιγμα ή το κλείσιμο των σχολείων, τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο, σε συνδυασμό με το καθεστώς πίεσης εν όψει της κάλυψης της ύλης, επέτειναν την ανασφάλεια τους. Πολλοί από αυτούς βίωσαν, αρχικά τουλάχιστον, αυτή την αλλαγή ως μετάβαση από το οικείο σε αυτούς «προσωπικό κλίμα» της συμβατικής τάξης στο «απρόσωπο κλίμα» της ψηφιακής τάξης, γεγονός που εν μέρει αντικατοπτρίζεται στις απαντήσεις τους.

Όσον αφορά στα υποκείμενα (Υ4, Υ6 και Υ7) των οποίων υπερτερούν οι αρνητικές απαντήσεις σημειώνεται ότι τα 2 εξ αυτών (Υ6 και Υ7) δήλωσαν ότι έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ και ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων σε αυτές, τα Υ4 και Υ6 δεν είχαν επιμόρφωση στη σχολική εξΑΕ και η συνολική εικόνα από τις απαντήσεις τους αναφορικά με την ικανοποίησή τους από τα συστήματα διαχείρισης μάθησης παρουσιάζει διακυμάνσεις. Επίσης, οι απόψεις τους ποικίλουν ως προς την αξιοποίηση εκ μέρους τους των νέων τεχνολογιών. Ειδικότερα, το Υ4, το οποίο στην πλειοψηφία των προτιμήσεών του, σε όλες τις Παρουσίες, εμφανίζει «ασυμφωνία» θεωρεί ότι η αξιοποίησή των ΤΠΕ στερείται παιδαγωγικής αξίας, κάτι που επισημαίνει την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης στις ΤΠΕ αναφορικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση τους στη σχολική εξΑΕ (Αναστασιάδης, 2020).

Είναι γεγονός ότι η ξαφνική επικράτηση της απομακρυσμένης διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης, άλλαξε την, μέχρι εκείνη τη στιγμή, δεδομένη και εκ πείρας δοκιμασμένη «δια ζώσης» εκπαιδευτική καθημερινότητα. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, βάσει των στοιχείων τους, δούλευαν για αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση, γνωρίζοντας και εξασκώντας συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας και όπως είναι φυσικό, χρειάστηκαν χρόνο για να αντιληφθούν ότι η διαδικτυακή διδασκαλία και ιδιαίτερα η ΕΡΤ απαιτεί από τους διδάσκοντες να διαθέτουν δεξιότητες προσαρμογής στις νέες συνθήκες και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν καίρια καταστάσεις έκτακτης κρίσης (Hodges et al., 2020). Κάποιοι από αυτούς έδειξαν μεγαλύτερη διάθεση προσαρμογής στις νέες συνθήκες και κάποιοι άλλοι μικρότερη. Σε κάθε περίπτωση, η γνώση των επικοινωνιακών και διαδραστικών μεθόδων είναι αποτέλεσμα επιμόρφωσης και ο παράγοντας που μειώνει την ανασφάλεια είναι η εξάσκησή τους μέσω του διαδικτυακού περιβάλλοντος (Lambert & Fisher, 2013).

5.4 Σύνθεση και Παρουσίαση Αποτελεσμάτων- 4ο Ερευνητικό Ερώτημα (Γνωστική Παρουσία)

Κατά την εξέταση των απαντήσεων αναφορικά με τις δώδεκα (12) προτάσεις που αφορούν στη Γνωστική Παρουσία, παρατηρείται ότι πλειοψηφούν οι απαντήσεις συμφωνίας 7/12, σε 3 από αυτές, υπερτερεί το ποσοστό διαφωνίας, ενώ σε 2 από

τις προτάσεις παρουσιάζουν ίδιο ποσοστό οι προτιμήσεις «συμφωνίας» και «διαφωνίας».

Αναλυτικότερα, 7 άτομα θεωρούν ότι οι μαθητές έδειχναν ενεργό ενδιαφέρον για το μάθημα, μέσω των μαθησιακών δραστηριοτήτων, όμως η πλειοψηφία αυτών (6) φαίνεται να είναι αναποφάσιστη σχετικά με το αν αυτό ως γεγονός μπόρεσε να αποτελέσει κίνητρο για διερεύνηση περαιτέρω ερωτημάτων σχετικών με το μάθημα ή για τη χρήση ποικιλίας πηγών επί τούτου, εκ μέρους των μαθητών. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (8), θεωρεί με βεβαιότητα ότι οι διαδικτυακές συζητήσεις για το περιεχόμενο των μαθημάτων βοηθούσαν τους μαθητές στην κατανόηση θεμελιωδών εννοιών του μαθήματος και στην, εκ μέρους τους, εκτίμηση της ύπαρξης διαφορετικών απόψεων. Αξιοσημείωτο είναι ότι, αν και η πλειοψηφία(6), θεωρεί ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες βοηθούσαν τους μαθητές να κατασκευάσουν λύσεις/ εξηγήσεις, όμως 8 δηλώνουν αναποφάσιστοι για το αν οι μαθητές ήταν σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις που αποκόμισαν από το μάθημα και για το αν ήταν σε θέση να περιγράψουν πώς να εφαρμόζουν τις γνώσεις που αποκόμισαν από το μάθημα. Παρόλα αυτά, αν και με μεγάλο αριθμό αναποφάσιστων, οι περισσότεροι (6), με ελαφρό προβάδισμα συμφωνίας θεωρούν ότι οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τη γνώση που κατακτήθηκε στο μάθημα σε άλλεςδραστηριότητες εκτός τάξης.

Από τα παραπάνω, βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας ως προς τα στάδια της Γνωστικής Παρουσίας (Garrison & Akyol, 2013), μπορούν να γίνουν οι εξής διαπιστώσεις: Φαίνεται ότι, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη κοινότητα διερεύνησης, διέθετε το στάδιο της ενεργοποίησης (triggering event) που αποτελεί και το πρώτο στάδιο της Γνωστικής Παρουσίας. Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την αβεβαιότητά τους, με παράλληλο ισοδύναμο ποσοστό συμφωνίας, αναφορικά με την κατάκτηση του δεύτερου σταδίου, της διερεύνησης (exploration) προβληματισμών σχετικών με τα μαθήματα. Συμφωνία δηλώνεται και αναφορικά με το στάδιο της ενσωμάτωσης (integration), ενώ, στο τελικό στάδιο εφαρμογής των κεκτημένων γνώσεων σε πραγματικές συνθήκες (resolution) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αν και δηλώνει αβεβαιότητα ως προς την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζει τη γνώση που αποκόμισε από το μάθημα, εντούτοις, αποδέχεται ότι οι μαθητές μπορούν να εφαρμόζουν αυτή τη γνώση σε πραγματικές συνθήκες

(εκτός τάξης). Συνεπώς, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τείνουν να θεωρούν ότι κατακτήθηκε, ίσως και οριακά, με διακυμάνσεις μέσα στη συγκεκριμένη κοινότητα, η Γνωστική Παρουσία, αν και με δυσκολίες, κατά την πορεία της διαδικασίας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν μια ξεκάθαρη άποψη αναφορικά με τον ρόλο τους στην κατάκτηση μιας δυνατής Διδακτικής Παρουσίας, η οποία απαιτείται για την επίτευξη τόσο της Κοινωνικής όσο και της Γνωστικής Παρουσίας (Garrison & Akyol, 2013), εν τούτοις, στην πράξη παρατηρείται μια ανακολουθία, καθώς έχουν συγκεχυμένες απόψεις για το αν ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός τους μπόρεσε να αποδώσει. Η Gunawardena (1995, όπ.αναφ. στους Γούτα κ.συν., 2017) υποστηρίζει ότι όσο πιο υψηλά επίπεδα παρουσιάζει η Κοινωνική Παρουσία, τόσο αυξάνονται τα επίπεδα της Γνωστικής Παρουσίας αλλά και τα αισθήματα ικανοποίησης από την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, η εξήγηση για τη γενικότερη εικόνα της Γνωστικής Παρουσίας βρίσκεται στον άμεσο συσχετισμό με την εικόνα που παρουσιάζει η Κοινωνική Παρουσία της διαδικτυακής κοινότητας.

Οι αμφιβολίες των εκπαιδευτικών και η αδυναμία τους να έχουν ξεκάθαρη άποψη για τη λειτουργικότητα ορισμένων σταδίων της Γνωστικής Παρουσίας είναι ένα στοιχείο που θα πρέπει να εξεταστεί σε συσχετισμό με την Κοινωνική Παρουσία αλλά και με άλλους παράγοντες, μέσα στο πλαίσιο της ERT. Οι ενέργειες των διδασκόντων, στο στάδιο της Κοινωνικής Παρουσίας, για διευκόλυνση της επικοινωνίας, εμπλοκή των μελών της κοινότητας σε παραγωγικό διάλογο και δημιουργία περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, έχουν ιδιαίτερη σημασία προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν σταδιακά στην ομαλή διαδικασία κατασκευής της γνώσης. Ο κατάλληλος χειρισμός των δυσκολιών που, τυχόν, προκύψουν σε διάφορα στάδια της παραπάνω διαδικασίας μάθησης και η εξομάλυνσή τους προς όφελος των μαθητών είναι, πρωτίστως, έργο του εκπαιδευτικού και προϋποθέτει δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, συμβατές με τις ανάγκες και τα πρότυπα του 21^{ου} αιώνα (ISTE, 2023 · Lambert & Fisher, 2013).

Βέβαια το έργο των εκπαιδευτικών ήταν ακόμη πιο απαιτητικό λόγω της απότομης μετάβασης στην ERT, η οποία στερείται μακροχρόνιου και προσεγμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού και συνδυασμού χρήσης εκπαιδευτικών αρχών και

τεχνολογίας (Bozkurt & Sharma, 2020 · Hodges et al., 2020 · Vlachopoulos, 2020). Ωστόσο, επισημαίνεται ότι στην προκειμένη περίπτωση καταγράφονται απόψεις των εκπαιδευτικών, που οφείλονται κατά κύριο λόγο στις προσωπικές τους εκτιμήσεις αναφορικά με την κατάσταση και σχετίζονται, ως επί το πλείστον, με τη γενικότερη στάση, επιμόρφωση και εμπειρία του καθενός ξεχωριστά αλλά και με τις ιδιαιτερότητες που παρουσίαζαν τα διαδικτυακά τμήματα στα οποία ο/η καθένας/-μια τους δίδασκε. Μια πιο αντικειμενική εικόνα της κατάστασης θα μπορούσε να υπάρξει, αν ενδεχομένως, σε μία μελλοντική έρευνα συμμετείχε και μέρος των μαθητών των διαδικτυακών τμημάτων, που θα μπορούσε να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει κάποιες από τις παραπάνω θέσεις.

6. Συζήτηση/Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική κοινότητα, κατέβαλε μεγάλο κόπο προκειμένου να αντεπεξέλθει στις πρωτόγνωρες και ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες που επικράτησαν με το ξέσπασμα της πανδημίας COVID19 και άλλαξαν τη μέχρι τότε εικόνα του εκπαιδευτικού τοπίου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν αποτέλεσαν εξαίρεση ως προς αυτό. Συνυπολογίζοντας τα συμπεράσματα της έρευνας, γίνεται αντιληπτό ότι οι συμμετέχοντες ένιωσαν σε έναν βαθμό απροετοίμαστοι να χειριστούν αυτή την έκτακτη, αλλά και απαιτητική κατάσταση, γεγονός που διαφαίνεται τόσο από την εκδήλωση της ανάγκης τους για επιπλέον επιμόρφωση, όσο και από την ανασφάλειά τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σταδίων της διαδικτυακής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σίγουρα, υπήρχαν σημεία στον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό που είτε δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα είτε δεν απέδωσαν όσο εκείνοι θα περίμεναν, επηρεάζοντας σε ένα βαθμό την ποιότητα της παρεχόμενης διδακτικής διαδικασίας. Ωστόσο, έδειξαν πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν το απόθεμα των γνώσεων που διέθεταν και όσες από τις γνώσεις απέκτησαν, εν καιρώ πανδημίας, στη χρήση των ΤΠΕ και τη διεξαγωγή της εξΑΕ. Το γεγονός ότι ορισμένοι τάσσονται αρνητικά εξ αρχής ως προς την χρήση της τηλεεκπαίδευσης, οφείλεται στο γεγονός ότι η εμπειρία τους δε σχετίζεται με την εξΑΕ στην ολοκληρωμένη μορφή της, ως φιλοσοφίας και συστήματος εκπαίδευσης, αλλά με την ERT, κατά την οποία αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες, λόγω της μη έγκαιρης επιμόρφωσης. Δεδομένων των συνθηκών, δεν

πρέπει να παραβλέπεται ότι η ERT κατά τους Chuck et al. (2019, όπ. αναφ. στους Bozkurt & Sharma, 2020), θεωρείται ως μία προσωρινή λύση σε ένα άμεσο πρόβλημα, από την οποία απουσιάζει ο προσεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός, σε αντίθεση με τη διαδικτυακή μάθηση στην ολοκληρωμένη και κανονική μορφή της (Hodges et al., 2020).

Βέβαια, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε σε πόσες από τις περιπτώσεις σχολείων επικράτησαν μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας που κινήθηκαν, μέχρι τέλους, στο πλαίσιο της ERT ή σε πόσες από αυτές οι καθηγητές κατόρθωσαν, μέσα από τις επιμορφώσεις και την εμπειρία που σταδιακά αποκόμισαν, να λειτουργήσουν με μορφές που προσιδίαζαν περισσότερο στην κανονική εξΑΕ. Το βέβαιο, πάντως, είναι ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα στη μετα-Covid εποχή δεν πρόκειται να είναι ποτέ πια η ίδια έχοντας επιβάλλει μια νέα κανονικότητα (new normal) (Avgerinou, 2021), εφόσον, οι νέες τεχνολογίες άνοιξαν τον δρόμο για τη χρήση της διαδικτυακής διδασκαλίας και της ψηφιακής μάθησης προς όφελος των μαθητών και προς διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ferdig & Pytash, 2021, preface).

Συνεπώς, το ζήτημα στο οποίο οφείλουμε να εστιάσουμε είναι τι μας δίδαξε όλη αυτή η πρωτόγνωρη κατάσταση που επικράτησε στην εκπαίδευση, αναφορικά με την ετοιμότητα αντίδρασης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπισή της και τι, ενδεχομένως, χρειάζεται να αλλάξει, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αποκτήσουν όλα τα απαραίτητα εφόδια με τα οποία θα μπορούν να αισθάνονται μάχιμοι και αποτελεσματικοί στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο θα ήταν ωφέλιμο να εξεταστεί εκ νέου η αναβάθμιση και η αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημίων για τους νεοεισαχθέντες φοιτητές, κατά βάση, στις καθηγητικές σχολές. Ο στόχος είναι να μπορέσουν αυτά να συμπεριλάβουν τόσο τη θεωρητική κατάρτιση όσο και την πρακτική εξάσκηση των υποψηφίων διδασκόντων σε περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης διαδικτυακής μάθησης, με παράλληλη επίβλεψη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των τμημάτων και αντίστοιχη αξιολόγηση (Avgerinou, 2021 · Kim et al., 2019). Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να δοθεί η δυνατότητα έγκαιρης και κατάλληλης εκπαίδευσης σε σύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα, μέσω της καλλιέργειας και απόκτησης των απαραίτητων δεξιοτήτων από τους

εκπαιδευτικούς και της έμπρακτης εφαρμογή τους σε πειραματικές διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, με σκοπό την άντληση της απαραίτητης εμπειρίας αλλά και τη σωστή καθοδήγηση στη χρήση και εφαρμογή κατάλληλων εργαλείων και μαθητοκεντρικών και ομαδοσυνεργατικών τεχνικών μάθησης.

Στην ίδια κατεύθυνση, με γνώμονα την έγκαιρη επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού θα ήταν ωφέλιμο να συγκροτηθούν, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, επιμορφωτικές προσπάθειες που να εστιάζουν στοχευμένα σε μεθόδους παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον μέχρι τώρα, προτεραιότητα δινόταν στη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων (Αναστασιάδης, 2020 · Μανούσου κ.συν., 2021).

7. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη την πορεία εξέλιξης της διαδικτυακής διδασκαλίας, κατά τα κρίσιμα αυτά έτη της πανδημίας, σε μία μελλοντική μελέτη θα είχε ενδιαφέρον, πέρα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η εξέταση των απόψεων μέρους των μαθητών αναφορικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν αλλά και τα οφέλη που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια αυτής της πρωτόγνωρης εμπειρίας. Σκοπός είναι η συγκέντρωση και καταγραφή των εμπειριών όλων των εμπλεκόμενων μερών στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος στόχος είναι η εξέτάσή τους να συμβάλει σε μελλοντικό σχεδιασμό και δημιουργία καθόλα οργανωμένων προγραμμάτων εξΑΕ, για πιθανή συμπληρωματική και παράλληλη λειτουργία τους με τη δια ζώσης εκπαίδευση προς εμπλουτισμό της τελευταίας, προς διευκόλυνση στην κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού με αδυναμία παρακολούθησης δια ζώσης μαθημάτων ή προς αντιμετώπιση πιθανών καταστάσεων κρίσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασίου, Α. (2018). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 8-20. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2650>
- Αναστασιάδης, Π. (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. <https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο ελληνικό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32. <https://doi.org/10.12681/jode.9809>
- Avgerinou, M. D. (2021). The i²Flex Evolution: From learning methodology to school culture embracing the new normal. In M. D. Avgerinou & P. Pelonis (Eds.), *Handbook of research on K-12 blended and virtual learning through the i²Flex classroom model* (pp. 216-236). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7760-8.ch013>
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*. (σελ. 53-79). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i- vi. https://www.academia.edu/42902385/Emergency_remote_teaching_in_a_time_of_global_crisis_due_to_CoronaVirus_pandemic
- Bryman, A. (1917). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2016).
- Γκικόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: Ανασκόπηση και προοπτικές. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία* 4(1), 49- 60. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.9724>
- Γούτα, Ε., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και συνεργατική μάθηση μέσω περιβαλλόντων συνδιαμόρφωσης περιεχομένου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 185-197. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1342>
- Col Framework. (n.d). *The Col model*. <https://coi.athabasca.ca/coi-model/>
- Cox, M. J., Cox, K., & Preston, C. (2000, November). What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms? *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex, Brighton*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001304.htm>
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2020). Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027). Επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ψηφιακή εποχή. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EL>
- Ferdig, R. E., & Pytash, K. E. (2021). Preface. In R. E. Ferdig & K. E. Pytash (Eds.), *What teacher educators should have learned from 2020* (pp. 11-14). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/219088/>
- Flock, H. (2020). Designing a community of inquiry in online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 135-153. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3985/5270>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [http://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010a). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The internet and higher education*, 13(1-2), 5-9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751609000608>
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010b). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The internet and higher education*, 13(1-2), 31-36. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751609000591>
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). The Community of Inquiry theoretical framework. *Handbook of Distance Education*, 3, 104-120. https://www.researchgate.net/publication/284306348_The_Community_of_Inquiry_Theoretical_Framework
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- ISTE (2023). *ISTE Standards: For students*. <https://iste.org/standards/students>
- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745499919829214>
- Lambert, J. L., & Fisher, J. L. (2013). Community of Inquiry framework: Establishing community in an online course. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(1), 1-16. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1081.6193&rep=rep1&type=pdf>
- Λιοναράκης Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης*, (σελ. 11-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2021). Editorial. Διακήρυξη για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 4-8. <https://doi.org/10.12681/jode.23741>
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (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>
- Μίμινου, Α., & Σπανακά Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζητήσιμης βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 78-90. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>
- Μουζάκης, Χ. (2008). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPICT License στην Ελλάδα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(1), 91-118. <http://earthlab.uoi.gr/ojs/thete/index.php/thete/article/view/13/14>
- Νιάρη, Μ., & Μανούσου, Ε. (2015). Μελέτη εφαρμογής κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(4B), 98-105. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.81>
- Rubin, B., Fernandes, R., & Avgerinou, M. D. (2012). The effects of technology on the Community of Inquiry and satisfaction with online courses. *The Internet and Higher Education*, 17, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.006>
- Rubin, B., Fernandes, R., Avgerinou, M. D., & Moore, J. (2010). The effect of learning management systems on student and faculty outcomes. *The Internet and Higher Education*, 13, 82-83. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.008>
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 200-215. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/pliroforiki/t01-13.pdf
- Τσούτσα, Σ., & Κεδράκα Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικόςκύκλος»*, 1(2), 93-110. http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_5.pdf
- Turbill, J. (2001). A Face-to-Face Graduate Class Goes Online: Challenges and Successes. *Electronic Literacy in School and Home: A Look into the Future.*, 5(1). <https://www.learntechlib.org/p/96775/>
- ΥΠΑΙΘ. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). Εγκύκλιος με Α.Π. 38942/Δ2/18-03-2020 με θέμα: «Οδηγίες Υλοποίησης Προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Σύγχρονη Μέθοδο Διδασκαλίας». <http://minedu.gov.gr>
- UNESCO. (2020a). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Startling digital divides in distance learning emerge.* <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communication*, 10(1), 16–19. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1>