

# Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 7 (2023)

ICODL2023

## Πρακτικά του 12<sup>ου</sup> Συνεδρίου

για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση  
Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή

Αθήνα, 24 έως 26 Νοεμβρίου 2023

## Τόμος 7

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αντώνης Λιοναράκης

Ευαγγελία Μανούσου

ISBN 978-618-5335-25-0  
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Ελληνικό Δίκτυο  
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

The Ο ρόλος της παιδαγωγικής διάστασης της  
εξαΣΕ στην αποτελεσματικότητα του/της  
εκπαιδευτικού

Θεογονωσία Κουνατίδου, Ηλίας Μαυροειδής

doi: [10.12681/icodl.5706](https://doi.org/10.12681/icodl.5706)

Copyright © 2024, Θεογονωσία Κουνατίδου, Ηλίας Μαυροειδής



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

**Ο ρόλος της παιδαγωγικής διάστασης της εξΑΣΕ στην αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

**The role of the pedagogical dimension of the school distance education in the effectiveness of the teacher in Secondary Education**

**Θεογνωσία Κουνατίδου**  
Υποψήφια Διδάκτωρ ΑεξΑΕ  
ΣΑΕ, ΕΑΠ  
[kounatidouth@gmail.com](mailto:kounatidouth@gmail.com)

**Ηλίας Μαυροειδής**  
Μέλος ΣΕΠ  
ΕΑΠ  
[imavr@tee.gr](mailto:imavr@tee.gr)

### **Περίληψη**

Η επείγουσα συνθήκη της πανδημίας επηρέασε, μεταξύ άλλων, την εκπαιδευτική διαδικασία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οδηγώντας την στην εφαρμογή της επείγουσας σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι καθηγητές/τριες και οι μαθητές/τριες σε γυμνάσια και λύκεια στην Ελλάδα αναγκάστηκαν βιαίως να προσαρμοστούν σε νέα -άγνωστα μέχρι τότε- εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προκειμένου να παραμείνει η εκπαιδευτική διαδικασία ενεργή. Έμφαση δόθηκε στην τεχνολογική υποστήριξη του όλου εγχειρήματος απουσίαζε όμως από αυτό η παιδαγωγική διάσταση της εξΑΣΕ που θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην αντιμετώπιση των νέων αναγκών όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά. Αξιολογώντας την περίοδο της πανδημίας όχι ως οδυνηρή κατάσταση αλλά ως ευκαιρία για αλλαγή, μεγάλη πρόκληση αποτελεί η μετάβαση στο Ανοικτό σχολείο της διερευνητικής μάθησης και συνεργατικής δημιουργικότητας. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η ύπαρξη της παιδαγωγικής διάστασης τη εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, όπως αυτή περιγράφεται στο μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης είναι αναγκαία, ώστε ο ρόλος του/της καθηγητή/καθηγήτριας να υποστηρίζεται σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης των νέων αναγκών των μαθητών/μαθητριών αξιολογώντας αυτόν, κατά επέκταση, ως αποτελεσματικό. Ενδεχομένως, η ύπαρξη ενός τέτοιου παιδαγωγικού πλαισίου να περιορίσει τους προβληματισμούς της κοινωνίας για την αποτελεσματικότητα της

οικοδόμησης ενός ανοικτού σχολείου και, παράλληλα, θα αναδείξει την αναγκαιότητα ορισμού του ως αναγκαίο στοιχείο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποδεικνύοντας πως, τελικά, η φιλοσοφία της ανοικτής και η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης κατάλληλο για ποικίλες εκπαιδευτικές εφαρμογές.

### **Λέξεις κλειδιά**

εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, παιδαγωγική διάσταση, αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού

### **Abstract**

The urgency of the pandemic affected, among other things, the educational process, leading to the implementation of emergency distance education. Teachers and students were forced to adapt to new - hitherto unknown - educational environments to keep the educational process active. Emphasis was placed on the technological support of the whole project, lacking the pedagogical dimension of distance education that could have been supportive in addressing the new needs of the whole educational community, so that teachers and students could interact effectively. Evaluating the pandemic period not as a painful situation but as an opportunity for change, a major challenge is the transition to the Open School of exploratory learning and collaborative creativity. The major findings of our research show that the existence of the pedagogical dimension of distance education as described in the community of inquiry model is necessary to support the role of the teacher to address the new needs of students, evaluating it, by extension, as effective. Possibly, the existence of such a pedagogical framework will limit society's concerns about the effectiveness of building an open school and, at the same time, will highlight the necessity of defining it as a necessary element of an educational process, proving that, ultimately, the philosophy and methodology of open and distance education is an integrated model of education suitable for a variety of educational applications.

### **Keywords**

school distance education, pedagogical dimension, teacher's effectiveness

## **Εισαγωγή**

Η επείγουσα συνθήκη της πανδημίας επηρέασε, μεταξύ άλλων, την εκπαιδευτική διαδικασία με έναν «βίαιο» τρόπο, οδηγώντας την στην εφαρμογή της επείγουσας σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΣΕ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021· Kounatidou κ.ά., 2023· Μανούσου, 2021). Η ανάγκη αυτή προϋπήρχε λόγω, μεταξύ άλλων, παγκοσμιοποίησης, ώστε η εκπαίδευση να υποστηρίζει τη Δημοκρατία, την ισότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, και, συνεπώς, -άτυπα- την ανοικτότητα (UNESCO, 2015, όπ. αναφ. στο Ossianniilsson, 2018· United Nations, 1948). Ωστόσο, λόγω της πανδημίας ήρθαμε αντιμέτωποι -περισσότερο από ποτέ- με την πρόκληση της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) στην σχολική εκπαίδευση προκειμένου καθηγητές/τριες και μαθητές/μαθήτριες να συνεχίσουν να αλληλεπιδρούν (Αναστασιάδης, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021· Μανούσου, 2021).

Οι καθηγητές/τριες και οι μαθητές/τριες σε γυμνάσια και λύκεια στην Ελλάδα αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν απότομα στο νέο και άγνωστο μέχρι τότε ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον της εξΑΕ, προκειμένου να παραμείνει η εκπαιδευτική διαδικασία ενεργή (Κουνατίδου κ.ά., 2021· Μανούσου, 2021). Έμφαση δόθηκε στην τεχνολογική υποστήριξη του όλου εγχειρήματος απουσιάζοντας από αυτό η παιδαγωγική διάσταση της εξΑΣΕ που θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην αντιμετώπιση και την κάλυψη των αναγκών των καθηγητών/τριών και μαθητών/τριών τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Αναστασιάδης, 2020· Μανούσου, 2021).

Η απότομη αυτή μετάβαση από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην εξΑΣΕ έφερε στο προσκήνιο την προϋπάρχουσα ανάγκη για την υιοθέτηση και εφαρμογή της φιλοσοφίας της ανοικτής και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ) -όχι μόνο στην Τριτοβάθμια- αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αφού η συμβατική σχολική δευτεροβάθμια εκπαίδευση αδυνατεί να καλύψει ολιστικά τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Chatziplis κ.ά., 2006). Έτσι, αξιολογώντας την περίοδο της πανδημίας όχι ως οδυνηρή κατάσταση αλλά ως ευκαιρία για αλλαγή, μεγάλη πρόκληση αποτελεί η μετάβαση στο ανοικτό σχολείο με εργαλεία τη διερευνητική

μάθηση και τη συνεργατική δημιουργικότητα (Αναστασιάδης, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021· Kounatidou κ.ά., 2023).

Ο/Η καθηγητής/τρια, ως πρωτεύοντας/ουσα λειτουργός της εκπαίδευσης, αφού χωρίς αυτόν/ήν δεν υφίσταται οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης, είναι ανάγκη πλέον σε ένα ανοικτό σχολείο, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός/η, να λειτουργεί με έναν διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τον τρόπο που λειτουργούσε στην πρόσωπο με πρόσωπο σχολική εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2020). Ακόμη και σήμερα ο ρόλος του/της καθηγητή/τριας συνεχίζει -στο μεγαλύτερό του βαθμό- να υπηρετεί ένα «κλειστό σχολείο», δηλαδή, μεταξύ άλλων, ένα δασκαλοκεντρικό και μη ευέλικτο σχολείο (Κουνατίδου κ.ά., 2023). Συνεπώς, ο/η καθηγητής/τρια, αν και άθελά του κάποιες φορές, είναι ένας από τους παράγοντες της αναποτελεσματικότητας των σύγχρονων σχολείων σχετικά με τις δεξιότητες που καλλιεργούν στους/στις μαθητές/μαθήτριες στην Ελλάδα (Κουνατίδου κ.ά., 2021· Kounatidou κ.ά., 2023). Η υφιστάμενη κατάσταση καθιστά, ενδεχομένως, την ύπαρξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου μετάβασης στο ανοικτό σχολείο αναγκαία, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να καταφέρουν να μεταβούν σε αυτήν ομαλά περιορίζοντας τις επιπτώσεις που προκαλούν τα άγνωστα περιβάλλοντα μάθησης (Αναστασιάδης, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021, Μανούσου, 2021).

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει -μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης- τον προβληματισμό σύμφωνα με τον οποίο η παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής, γνωστικής και διδακτικής παρουσίας του/της στην προσπάθεια για την οικοδόμηση ενός νέου ανοικτού σχολικού περιβάλλοντος με εργαλεία τη διερευνητική μάθηση και συνεργατική δημιουργικότητα. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, το υπόλοιπο άρθρο δομείται ως εξής: η πρώτη ενότητα αφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η δεύτερη ενότητα ερμηνεύει την έννοια του ανοικτού σχολείου και τον νέο ρόλο του/της εκπαιδευτικού που αναδύεται σε αυτό, η τρίτη ενότητα εξηγεί την ανάγκη ύπαρξης παιδαγωγικού πλαισίου στην εξΑΣΕ, ενώ η τέταρτη ενότητα παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης και τον τρόπο που το μοντέλο αυτό θα

μπορούσε να εφαρμοστεί και να ενισχύσει τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας στην ΕΞΑΣΕ. Τέλος, στην πέμπτη ενότητα ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση όσων αναφέρθηκαν.

### **1. Μεθοδολογία έρευνας**

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια έρευνα που βασίζεται στην βιβλιογραφική επισκόπηση. Οι εγχώριες και διεθνείς βιβλιογραφικές πηγές που αναζητήθηκαν, αποκτήθηκαν ή ανακτήθηκαν από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (διαδίκτυο). Οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι Google Scholar, ERIC, Science Direct-Elsevier, Web of Science και SpringerLink. Ενδεικτικά, μελετήθηκαν άρθρα από περιοδικά που έχουν ως θεματολογία τους την ΑεξΑΕ, όπως είναι τα «Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία», «The American Journal of Distance Education» και «European Journal of Open, Distance and e-Learning», «Online Learning», «E-Learning and Digital Media» και το «The International Review of Research in Open and Distributed Learning». Παράλληλα, μελετήθηκαν άρθρα που σχετίζονται με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση ή άλλα επιστημονικά πεδία όπως είναι τα «The Internet and Higher Education», «Review of Educational Research», «Educational Researcher», «Mediterranean Journal of Social Sciences» και το «Creative Education». Παράλληλα, μελετήθηκαν πρακτικά εισηγήσεων από συνέδρια όπως τα Διεθνή Συνέδρια για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση που οργανώνονται από το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Για την αναζήτηση των επιστημονικών κειμένων που μελετήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά, όπως «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση», «Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης», «ρόλος καθηγητή/τριας» και «αποτελεσματικότητα καθηγητή/τριας». Έτσι, συλλέχθηκαν και, έπειτα, επιλέχθηκαν, ελληνικές και διεθνείς βιβλιογραφικές πηγές που περιλαμβάνουν βιβλία, άρθρα ηλεκτρονικών περιοδικών, εισηγήσεις και πρακτικά εισηγήσεων συνεδρίων, αλλά και αδημοσίευτες διπλωματικές εργασίες. Παράλληλα, αρχικά, τέθηκε ως περιορισμός το χρονικό εύρος της τελευταίας πενταετίας. Όμως, λόγω της

ύπαρξης μικρού αριθμού ελληνικών και διεθνών μελετών σχετικά με την εξΑΣΕ η αναζήτηση επαναλήφθηκε με μεγαλύτερο χρονικό εύρος. Τελικά, επιλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα στο σύνολο περίπου 30 από τις 80 βιβλιογραφικές πηγές που μελετήθηκαν -άρθρα, αδημοσίευτες διπλωματικές εργασίες, βιβλία- σε μια προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου που η παιδαγωγική διάσταση της εξΑΣΕ θα μπορούσε να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του/της καθηγητή/τριας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα με όραμα την οικοδόμηση του «ανοικτού» σχολείου.

## **2. Τα χαρακτηριστικά του ανοικτού σχολείου**

Οι αξίες της δημοκρατίας και της ισότητας θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν σε ένα ανοικτό σύστημα εκπαίδευσης (Lionarakis, 2008). Η συμβατική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα θεωρείται «κλειστή» αφού στο μεγαλύτερό της βαθμό δεν είναι, μεταξύ άλλων, προσβάσιμη από όλους (Kounatidou κ.ά., 2023). Ωστόσο, η στροφή της εκπαίδευσης στην ανοικτότητα είναι μια σύνθετη και χρονοβόρα διαδικασία, καθώς τα σχολεία, παρόλο που δέχονται επιρροές από το εκάστοτε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανταποκρίνονται με αργούς ρυθμούς στην αλλαγή (Baker, 2016· Kounatidou κ.ά., 2023). Η εν λόγω αλλαγή γίνεται ακόμη πιο σύνθετη λόγω απουσίας ενός ορισμού για την ανοικτότητα. Η ανοικτότητα, μάλιστα, στη σχολική εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευτεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Συνεπώς, δεν είναι εύκολη η ένταξή της σε ένα άμεσα εφαρμόσιμο παιδαγωγικό πλαίσιο και, ιδιαίτερα, σε ένα σχολικό περιβάλλον (Baker, 2016).

Ένας από τους πολλούς ορισμούς που θα μπορούσε να μας βοηθήσει στην οριοθέτηση της έννοιας της ανοικτότητας στην σχολική εκπαίδευση αφορά στην ερμηνεία του ανοικτού σχολείου ως ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που αναγνωρίζει το θεμελιώδες δικαίωμα όλων των μαθητών/-τριών στην ποιοτική εκπαίδευση (Sakkoula, 2022· United Nations, 1948). Στην παρούσα εργασία ένα «ανοικτό» σχολείο είναι «ανοικτό» στη διαφορετικότητα, σε ιδέες και μεθόδους, στη διερευνητική μάθηση, στη συνεργατική δημιουργικότητα, στην κοινωνική αλληλεγγύη και στις τεχνολογίες (Αναστασιάδης, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021· Κουνατίδου, κ.ά., 2023).

Σε ένα ανοικτό σχολείο διερευνητικής μάθησης και συνεργατικής δημιουργικότητας, σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή σε ζητήματα που αφορούν στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται σε αυτό, ο ρόλος του/της καθηγητή/τριας, ως βασικός λειτουργός μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες οικοδόμησης ενός νέου περιβάλλοντος ανοικτή μάθησης (Κουνατίδου κ.ά., 2021· Κουνατίδου κ.ά., 2023). Η υιοθέτηση της ανοικτότητας και η εφαρμογή ανάλογων πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον, συνδέουν τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας με την καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για τη μετέπειτα ζωή των μαθητών/-τριών στις σύγχρονες κοινωνίες, όπως είναι η αυτονομία, η αποδοχή της ετερότητας και οι συνεργασίες (Lionarakis, 2006· Liyoshi & Kumar, 2010). Αυτές οι δεξιότητες θα τους βοηθήσουν, ώστε, ίσως, οι μαθητές/τριες να «μάθουν τον τρόπο να μαθαίνουν», θέση που οριοθετεί τον αποτελεσματικό ρόλο του/της καθηγητή/τριας όχι μόνο σε πλαίσιο ανοικτής σχολικής εκπαίδευσης αλλά και στη συμβατική σχολική εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2020· Lionarakis, 2008· Μάρκογλου, 2023).

### **3. Η παιδαγωγική διάσταση της ΑεξΑΕ**

Με στόχο οι καθηγητές/τριες στη Δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών σε ένα ανοικτό σχολείο είναι σημαντικό να βιώσουν, πρωτίστως, τη φιλοσοφία, τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΑεξΑΕ (Κουνατίδου κ.ά., 2021). Η ΑεξΑΕ είναι μαθητοκεντρική και ο ρόλος του αποτελεσματικού καθηγητή/τριας είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός ώστε ο/η μαθητής/τρια να οδηγείται στην αυτόνομη μάθηση (Αναστασιάδης, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021). Συνεπώς, ο Αναστασιάδης (2020) θεωρεί ότι η οριοθέτηση της παιδαγωγικής διάστασης της εξΑΕ κρίνεται αναγκαία, ώστε οι καθηγητές/καθηγήτριες να αφουγκραστούν την «κουλτούρα» της ΑεξΑΕ σε ένα πλαίσιο βελτίωσης του ρόλου τους στην προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών/τριών.

Η οριοθέτηση της παιδαγωγικής διάστασης της εξΑΕ είναι αναγκαία, καθώς οι καθηγητές/τριες θα μπορούν να γνωρίζουν τον τρόπο να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για μάθηση συμπληρώνοντας και εμπλουτίζοντας, παράλληλα, τη δια ζώσης διδασκαλία (Γκιόσος κ.ά., 2008). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η εξΑΕ θα

λειτουργεί ως γέφυρα επανασύνδεσης μαθητή/τριας – καθηγητή/τριας και θα συμβάλλει σταδιακά στην αποκατάσταση της επικοινωνίας των μαθητών/τριών μεταξύ τους (κοινωνική παρουσία) (Κουνατίδου κ.ά., 2021). Παράλληλα, θα υποστηρίζει τους μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να επανασυνδεθούν με σημαντικές ενότητες του προγράμματος σπουδών με έμφαση στο να τους μάθει τον τρόπο να μαθαίνουν (γνωστική παρουσία) (Κουνατίδου κ.ά., 2021). Τέλος, οι καθηγητές/καθηγήτριες θα υποστηρίζουν τους μαθητές/τριες, 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) (Κουνατίδου κ.ά., 2021). Τα παραπάνω περιγράφουν τις διαστάσεις ενός βασικού μοντέλου μάθησης της εξΑΕ που είναι η Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry) (Garrison κ.ά., 2000).

Η μετάβαση σε ένα ανοικτό σχολείο προϋποθέτει την ύπαρξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου της εξΑΕ, ώστε να μπορούν να γίνονται συντεταγμένες δράσεις που θα υποστηρίζουν τους μαθητές/τριες στην ανακαλυπτική μάθηση (Αναστασιάδης, 2020). Μία από τις μεθόδους που περιγράφεται στην παρούσα εργασία αφορά στο μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης. Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης υποστηρίζει την ανακαλυπτική μάθηση ενεργοποιώντας νέους ρόλους για τους/τις καθηγητές/καθηγήτριες (Κουνατίδου κ.ά., 2021). Συνεπώς, καθώς η μετάβαση από ένα κλειστό σχολείο στην ανοικτότητα συντελείται σταδιακά, το εν λόγω μοντέλο θα μπορούσε να βοηθήσει στο «άνοιγμα» του συμβατικού σχολείου τροποποιώντας, αρχικά, το ρόλο του καθηγητή/τριας και δίνοντας σε αυτόν/ην νέες προοπτικές, ώστε να είναι αποτελεσματικός αναφορικά με τις διαφοροποιημένες σε σχέση με το παρελθόν ανάγκες των μαθητών και, κατά επέκταση, της σχολικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κουνατίδου κ.ά., 2021\* Kounatidou κ.ά., 2023).

#### **4. Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry)**

##### **4.1 Τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης**

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/τριες, συμμαθητές/τριες, 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 κ.ά., 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 (Αναστασιάδης, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021).

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 (Fiock, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021· Kreijns κ.ά., 2014· Μαυροειδής κ.ά., 2014) 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 (Archibald, 2010⊕ Bangert, 2009· Fiock, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021). Στην Ελλάδα έχουν γίνει κάποιες έρευνες που έχουν μελετήσει τον τρόπο που διαδικτυακά μοντέλα εκπαίδευσης θα μπορούσαν να εφαρμοστούν συμπληρωματικά της δια ζώσης σχολικής εκπαίδευσης επιβεβαιώνοντας υπό προϋποθέσεις τον αποτελεσματικό τους ρόλο στη μάθηση των μαθητών/τριών (Γαρίου κ.ά., 2015· Γούτα κ.ά., 2017· Καζάκη, 2019· Κουνατίδου κ.ά., 2021).

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 κ.ά., 2000). Προϋπόθεση της επίτευξης αυτής είναι η ικανότητα των συμμετεχόντων να δομούν και να επιβεβαιώνουν μια ιδέα μέσω συνεχούς προβληματισμού και διαλόγου (Garrison κ.ά., 2001). Πρόκειται για μια ολιστική διαδικασία τεσσάρων φάσεων, την εκδήλωση,

την εξερεύνηση, την ενσωμάτωση και την επίλυση (Garrison & Arbaugh, 2007· Garrison κ.ά., 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). Η έρευνα των Giannousi και Kioumourtzoglou (2016) έχει δείξει πώς, η γνωστική παρουσία αποτελεί το σημαντικότερο δείκτη ικανοποίησης των φοιτητών που συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς αποτελεί το κύριο στόχο της μαθησιακής διαδικασίας για αυτούς (Κουνατίδου κ.ά., 2021).

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 κ.ά., 2000· Garrison & Arbaugh, 2007· Κανελλόπουλος, κ.ά., 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021). 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 εμπλεκόμενων 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 (Κουνατίδου κ.ά., 2021· Rovai, 2002).

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 κ.ά., 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.ά., 2020). Σύμφωνα με τους Garrison και 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 (Nagel & Kotze, 2009· Κουνατίδου κ.ά., 2021).

#### **4.2 Η εφαρμογή του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ρόλου του/της καθηγητή/τριας**

Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης είναι ένα πρότυπο θεωρητικό μοντέλο που θα μπορούσε να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης και να αναζητούν απαντήσεις και κατανόηση μέσω συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη και εκτός αυτής (Κουνατίδου κ.ά., 2021). Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου θα μπορούσε να βοηθήσει στην αποτελεσματικότητα του/της καθηγητή/τριας με διάφορους τρόπους, ώστε η ΕΞΑΣΕ να λειτουργεί συμπληρωματικά της δια ζώσης δίνοντας νέες προοπτικές στο ρόλο του/της καθηγητή/τριας και, συνεπώς, στη μαθησιακή διαδικασία (Αναστασιάδης, 2014· Γαρίου κ.ά., 2015· Κουνατίδου κ.ά., 2021). Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης, αν και δεν έχει εφαρμοστεί επισήμως στη Δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση, έρευνα που έχει γίνει, επιβεβαίωσε, πως, όταν εφαρμόστηκε άτυπα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι μαθητές πέτυχαν τους μαθησιακούς τους στόχους που ήταν η εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κουνατίδου κ.ά., 2021).

Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών (Γαρίου κ.ά., 2015). Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, προκειμένου να ανακαλύψουν και να μοιραστούν πληροφορίες μεταξύ τους (Γούτα κ.ά., 2017). Αυτό μπορεί να ελαχιστοποιήσει τον χρόνο που ο/η καθηγητής/τρια δαπανά στη μετάδοση

βασικών πληροφοριών και να του επιτρέψει να επικεντρωθεί σε πιο προχωρημένες συζητήσεις και εφαρμογές. Παράλληλα υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν από τις απόψεις και τις γνώσεις των συμμαθητών/τριών τους, μειώνοντας την ανάγκη για ατομική διδασκαλία από τον/την καθηγητή/τρια (Γούτα κ.ά., 2017). Συνεπώς ο μαθητής/τρια λειτουργεί καλύτερα σε επίπεδο ομάδας περιορίζοντας την ανομοιογένεια της τάξης (Γαρίου κ.ά., 2015).

Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης προωθεί την ανεξάρτητη μάθηση. Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τη δεξιότητα να αναζητούν και να εξερευνούν πληροφορίες μόνοι/ες τους, γεγονός που τους καθιστά πιο ανεξάρτητους/ες στη διαδικασία μάθησης (Garrison, 2007). Αυτό, παράλληλα, μειώνει τον φόρτο εργασίας του/της καθηγητή/τριας και διευκολύνει τη διαχείριση της τάξης (Αναστασιάδης, 2014). Ακόμη, συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτική σκέψης των μαθητών/τριών (Κουνατίδου κ.ά., 2021). Οι μαθητές/τριες είναι σημαντικό σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης να μπορούν να αναλύσουν, να συζητούν και να αξιολογήσουν πληροφορίες από διάφορες πηγές, ώστε να χτίζουν το μαθητικό τους προφίλ μόνοι τους (Garrison, 2007· Κουνατίδου κ.ά., 2021). Αυτό τους/τις βοηθά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση του διδακτέου αντικειμένου. Συνεπώς, βοηθά τους/τις καθηγητές/τριες να υποστηρίξουν τους/στις μαθητές/τριες, ώστε να μάθουν το τρόπο να μαθαίνουν, καθιστώντας τους, έτσι, αποτελεσματικούς (Αναστασιάδης, 2020). Η καλλιέργεια της εν λόγω δεξιότητας στους/τις μαθητές/τριες είναι αναγκαία όχι μόνο για να ανταπεξέλθουν οι μαθητές/μαθήτριες σε απαιτήσεις των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης αλλά αποτελεί εργαλείο εξέλιξής τους δια βίου επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τον διαχρονικό σκοπό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Γαρίου κ.ά., 2015).

Τέλος, το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης μπορεί να δημιουργήσει μια πιο ενεργή και συναρπαστική ατμόσφαιρα μάθησης (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά και αναλαμβάνουν ευθύνη για τη δική τους μάθηση, η τάξη μπορεί να γίνει πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα, γεγονός που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του/της καθηγητή/τριας, καθώς αποτελεί παράγοντα πρόκλησης θετικού κλίματος στην τάξη και, συνεπώς,

ευχάριστων συναισθημάτων στους/στις μαθητές/τριες (Γαρίου κ.ά., 2015<sup>⊕</sup> Κουνατίδου κ.ά., 2021).

## **5. Συζήτηση**

Η παιδαγωγική διάσταση της εξΑΣΕ όπως αυτή ορίζεται μέσα από το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης μπορεί να βοηθήσει σημαντικά το ρόλο του καθηγητή στην εξΑΣΕ, ώστε αυτός να είναι αποτελεσματικός σε ένα πλαίσιο ικανοποίησης του συνόλου των αναγκών των μαθητών (Chatziplis, 2006). Η εξΑΣΕ οδήγησε σε μοναξιά και απομόνωση πολλούς μαθητές/μαθήτριες και καθηγητές/τριες (Ζαρμακούπη, 2023). Ωστόσο, το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης μπορεί να δημιουργήσει μια πιο συνεργατική και ενδιαφέρουσα εμπειρία μάθησης (Κουνατίδου κ.ά., 2021).

Η διερευνητική μάθηση μπορεί να προκληθεί στην εξΑΣΕ υποστηρίζοντας τη συνεργασία όλων (Αναστασιάδης, 2020). Η δική μας προσέγγιση αφορά, μεταξύ άλλων, στον τρόπο που μπορεί το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης να υποστηρίξει το ρόλο των καθηγητών, ώστε να είναι αποτελεσματικοί βάσει των αναγκών των μαθητών/τριών, καθώς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών που να συνάδουν με τη φιλοσοφία της εν λόγω παιδαγωγικής διάστασης (Κουνατίδου κ.ά., 2021).

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον οι καθηγητές/τριες θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν τη δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων διερεύνησης μεταξύ των μαθητών/τριών (Αναστασιάδης, 2020). Αυτές οι κοινότητες μπορούν να συσχετίζουν θέματα και προβλήματα αναφορικά με το μάθημα και να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών για την επίλυσή τους (Γαρίου κ.ά., 2015<sup>⊕</sup> Κουνατίδου κ.ά., 2021).

Ακόμη, οι καθηγητές/τριες θα μπορούν να συμβουλεύουν τους/τις μαθητές/τριες στη δημιουργία εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού όπως το βίντεο, οι παρουσιάσεις ή τα ηλεκτρονικά έγγραφα που μπορούν να μοιραστούν στην κοινότητά τους. Αυτό θα ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, η οποία απουσίαζε κατά την περίοδο της πανδημίας (Αρβανίτη, 2022<sup>⊕</sup> Γαρίου κ.ά., 2015). Μάλιστα, οι καθηγητές/τριες μπορούν να οργανώσουν διαδικτυακά φόρουμ, καθώς σε ένα τέτοιο περιβάλλον, μεταξύ άλλων, στόχος είναι η δημιουργία διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης που οι μαθητές/μαθήτριες αισθάνονται ότι

αλληλεπιδρούν όπως σε δια ζώσης περιβάλλοντα μάθησης (Garrison, 2007· Μπαγκέα & Μαυροειδής, 2015). Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να μοιραστούν απόψεις, να θέτουν ερωτήσεις και να ανταλλάσσουν απόψεις, δημιουργώντας έναν διαλογικό χώρο μάθησης, αφού έντονο πρόβλημα των μαθητών/μαθητριών κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν η έντονη συστολή των μαθητών/μαθητριών (Κουνατίδου κ.ά., 2021· Σκουλαρίδου & Μαυροειδής, 2016).

Σε μια σχολική κοινότητα διερεύνησης οι καθηγητές/τριες μπορούν να παρακολουθούν τις δραστηριότητες των μαθητών/τριών και να παρέχουν ανατροφοδότηση για τη συμμετοχή τους και την ποιότητα των συζητήσεών τους. Καθώς σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως μάθησης στόχος είναι η απόκτηση από τους μαθητές δεξιοτήτων, ώστε να οδηγούνται αυτόνομα στη μάθηση, η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων τους είναι σημαντικό να συμβάλλει σε αυτό (Μανούσου, 2021).

Τέλος, οι καθηγητές/τριες μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να επεκτείνουν τη μάθησή τους εκτός των χώρων της εξ αποστάσεως τάξης, προωθώντας την ανεξάρτητη έρευνα και την αυτομόρφωση (Σκουλαρίδου & Μαυροειδής, 2016). Αυτό θα οδηγήσει στην επίτευξη ενός σημαντικού στόχου της εκπαίδευσης που είναι η δια βίου καλλιέργεια των νέων (Garrison, 2007· Κουνατίδου κ.ά., 2021).

## **6. Συμπεράσματα**

Η παιδαγωγική διάσταση της εξΑΣΕ κρίνεται αναγκαία, ώστε τα σχολεία σε επείγουσες καταστάσεις, όπως είναι μια κατάσταση πανδημίας, να λειτουργούν αποτελεσματικά στην ικανοποίηση των μαθητών/μαθητριών και, συνεπώς, όλων των συμμετεχόντων σε αυτήν, ώστε να είναι η εκπαίδευση προσβάσιμη σε όλους (Λιοναράκης, 2021). Η παιδαγωγική διάσταση της εξΑΣΕ θα συμβάλλει στην επίτευξη ενός πρόσθετου στόχου που είναι το «άνοιγμα» των σχολείων, ώστε αυτά να υπηρετούν τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης, ως ένα αποτελεσματικό μοντέλο στη μάθηση των νέων για περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορεί να αποτελέσει εκείνο το παιδαγωγικό υπόβαθρο βάσει του οποίου θα λειτουργήσει ένα σχολείο (Garrison, 2007· Κουνατίδου κ.ά., 2021). Η ύπαρξη αυτού θα περιορίσει τις επιπτώσεις που είχε

η επείγουσα μεταφορά του σχολικού προγράμματος σε περιβάλλοντα εξΑΕ με έμφαση μόνο στις τεχνολογικές υποδομές (Αρβανίτη, 2022· Ζαρμακούπη, 2023) και, μελλοντικά θα συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση όλων των εμπλεκομένων σε νέα περιβάλλοντα μάθησης διαμορφώνοντας, παράλληλα, μια νέα κουλτούρα ως προς το ρόλο του/της καθηγητή/τριας και, συνεπώς των σχολείων στην Ελλάδα (Κασούτας, 2007· Ντούσκας 2005· Παπάς, 1995) Οι καθηγητές θα βιώνουν την υποστήριξη που μπορεί να τους παρέχει ένα σαφές παιδαγωγικό περιβάλλον περιορίζοντας τα αρνητικά τους συναισθήματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους (Αναστασιάδης, 2020· Κουνατίδου κ.ά., 2021· Μανούσου, 2021). Ενδεχομένως, η ύπαρξη ενός τέτοιου παιδαγωγικού πλαισίου να περιορίσει τους προβληματισμούς της κοινωνίας για την αποτελεσματικότητα της οικοδόμησης ενός ανοικτού σχολείου και, παράλληλα, θα αναδείξει την αναγκαιότητα ορισμού του ως αναγκαίο στοιχείο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποδεικνύοντας πως, τελικά, η φιλοσοφία και μεθοδολογία της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης κατάλληλο για ποικίλες εκπαιδευτικές εφαρμογές (Παπαδημητρίου, 2018).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- 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. <https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Αρβανίτη, Στ. (2022). *Εκτίμηση άμεσων και έμμεσων επιπτώσεων στην εκπαίδευση από την πανδημία - Μεθοδολογικό πλαίσιο και μελέτη εφαρμογής* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-1933>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.001>
- Baker, F. W. (2017). An alternative approach: openness in education over the last 100 years. *Tech Trends*, 61(2), 130–140. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0095-7>
- 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>
- Γαρίου, Α., Μανούσου, Ε., Αρλαπάνος, Γ. & Σπανακά, Α. (2015). Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Έρευνα δράσης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας: 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 7-8 Νοεμβρίου, 2015: Πρακτικά, 8(2Α), (σσ. 138-154). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/35>
- 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. <https://doi.org/10.12681/jode.9724>
- Γούτα, Ε., Αντωνίου, Π. & Παπαδάκης, Σπ. (2017). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και συνεργατική μάθηση μέσω περιβαλλόντων συνδιαμόρφωσης περιεχομένου. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ο Σχεδιασμός της Μάθησης: 9<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 23-26 Νοεμβρίου 2017: Πρακτικά, 9(2Α), (σσ. 185-197). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1342>
- Chatziplis, P. Vassala, P. & Lionarakis, A. (2006). Supplementary distance learning in secondary education. In A.Z. Ozgur (ed), *Lifelong Open & Flexible Learning in the Globalized World: Proceedings of the 2nd International Open and Distance Learning (IODL) Symposium*, (pp. 189-202). Eskişehir. <https://cdn.anadolu.edu.tr/files/anadolu-cms/RAzLolyY/uploads/2006-kitap-68920d537f2244a0.pdf>
- 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.), *Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας: 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 7-8

- Νοεμβρίου, 2015: Πρακτικά, Τόμος 2, (σσ. 1-16). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.37>
- 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. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Ζαρμακούπη, Ε., Ζαρμακούπη, Δ. & Παπαθανασίου, Ε. (2023). *Οι επιπτώσεις της πανδημίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. <http://ikee.lib.auth.gr/record/344964>
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. *Online Learning*, 11(1). [https://www.researchgate.net/publication/242682355\\_Online\\_community\\_of\\_inquiry\\_review\\_Social\\_cognitive\\_and\\_teaching\\_presence\\_issues](https://www.researchgate.net/publication/242682355_Online_community_of_inquiry_review_Social_cognitive_and_teaching_presence_issues)
- 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. [https://www.researchgate.net/publication/222474115\\_Critical\\_Inquiry\\_in\\_a\\_Text-Based\\_Environment\\_Computer\\_Conferencing\\_in\\_Higher\\_Education](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. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/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. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751609000608?via%3Dihub>
- Garrison, D.R. & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Giannousi, M., & Κιουμουρτζογλου, Ε. (2016). Cognitive, social, and teaching presence as predictors of students' satisfaction in distance learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2), 439-447. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/8923>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X09339057>
- Καζάκη, Στ. (2019). *Συμπληρωματική σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Έρευνα δράσης στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών προσανατολισμού της Γ' Λυκείου με χρήση του edmodo*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154362>
- Κανελλόπουλος, Α., Κουτσούμπα, Μ. Ι. & Γκίοςος, 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. <https://doi.org/10.12681/jode.22976>
- Κουνατίδου, Θ., Μαυροειδής, Η. & Μαρούκη, Π. (2021). 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. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *11<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*, 11 (4Α), 26-28 Νοεμβρίου 2021 (σσ. 151-166). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/icodl.3465>

- 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.
- Kounatidou, T., Sakkoula, N. & Lionarakis, A. (2023). Open assessment for open schooling in the (post) pandemic world. A theoretical approach. *Proceedings of the 9<sup>th</sup> International Conference on Education*, 9(1), 159–167. <https://tiikmpublishing.com/.../icedu/article/view/1175>
- Lionarakis, A. (2006). Learning through action and cognitive skills in distance education. *Proceedings of the 11th Annual Teaching Learning and Technology Conference, University of Hawaii*, 132-138. <https://tccpapers.coe.hawaii.edu/archive/2006/lionarakis.pdf>
- Lionarakis, A. (2008). The theory of distance education and its complexity. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 11. <https://old.eurodl.org/?p=archives&year=2008&halfyear=1&article=310>
- Liyoshi, T., & Kumar, M. S. V. (Eds.). (2010). *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content, and open knowledge*. MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262515016/opening-up-education/>
- Μανούσου, Ε. (2021). *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Οργάνωσης. Διαπιστώσεις, Προβληματισμοί & Προτάσεις*. Φυλάτος.
- Μάρκογλου Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 16(1), 1–34. <https://doi.org/10.12681/jret.30652>
- Μαυροειδής, Η., Γκίτσος, 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. <https://doi.org/10.12681/jode.9814>
- 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 <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30045>
- Nagel, L., & Kotzé T. G., (2009). Supersizing e-learning: what a col survey reveals about teaching presence in a large online class. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 45-51.
- 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 (επιμ.), *Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας: 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 7-8 Νοεμβρίου, 2015: Πρακτικά*, (Τόμος 8, μέρος Α', σελ. 16-28). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.49>
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Ιδίου.
- Ossiannilsson, E. (2018). Ecologies of openness: reformations through open pedagogy. *Asian Journal of Distance Education*, 13(2), 103–119. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1315604>
- Παπάς, Α.Ε. (1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Ιδίου.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2018). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: μελέτες περίπτωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (επιμ.), *Εκπαίδευση στον 21ο*

αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 20-22 Απριλίου 2018: Πρακτικά, Τόμος Γ', (σσ. 85-98). [https://www.academia.edu/44365731/Σχολική\\_εξ\\_αποστάσεως\\_Εκπαίδευση\\_Μελέτες\\_πε\\_ρίπτωσης\\_στο\\_Ελληνικό\\_Εκπαιδευτικό\\_Σύστημα](https://www.academia.edu/44365731/Σχολική_εξ_αποστάσεως_Εκπαίδευση_Μελέτες_πε_ρίπτωσης_στο_Ελληνικό_Εκπαιδευτικό_Σύστημα)

- 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ663074>
- Sakkoula, N. (2022). Open & distance education as a body of the human right to education. *Journal of Education and Human Development*, 11(1), 18-21. <https://doi.org/10.15640/jehd.v11n1a3>
- 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). <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/11564>
- Σκουλαρίδου, Ε. & Μαυροειδής, Η. (2016). Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων – Φωτόδεντρο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), 56-72. <https://doi.org/10.12681/jode.10862>
- Stoltz, T., Piske, F. H. R., Freitas, M. F. Q., 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)
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ.: Α. Μπίμπου). Gutenberg.